

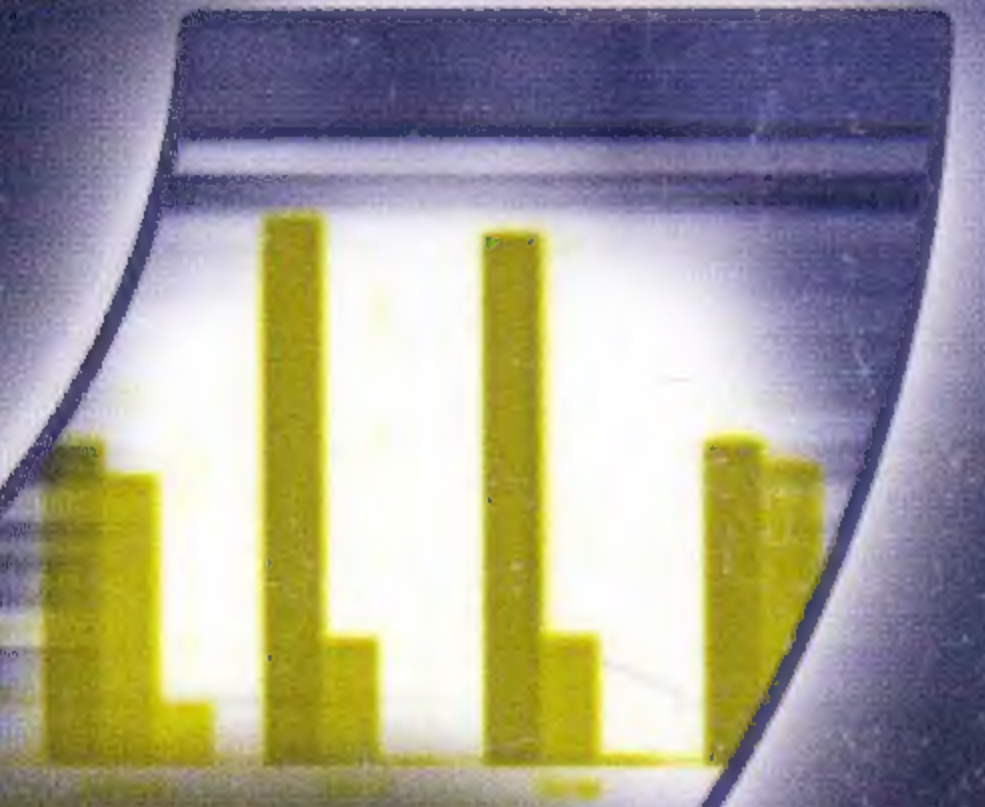
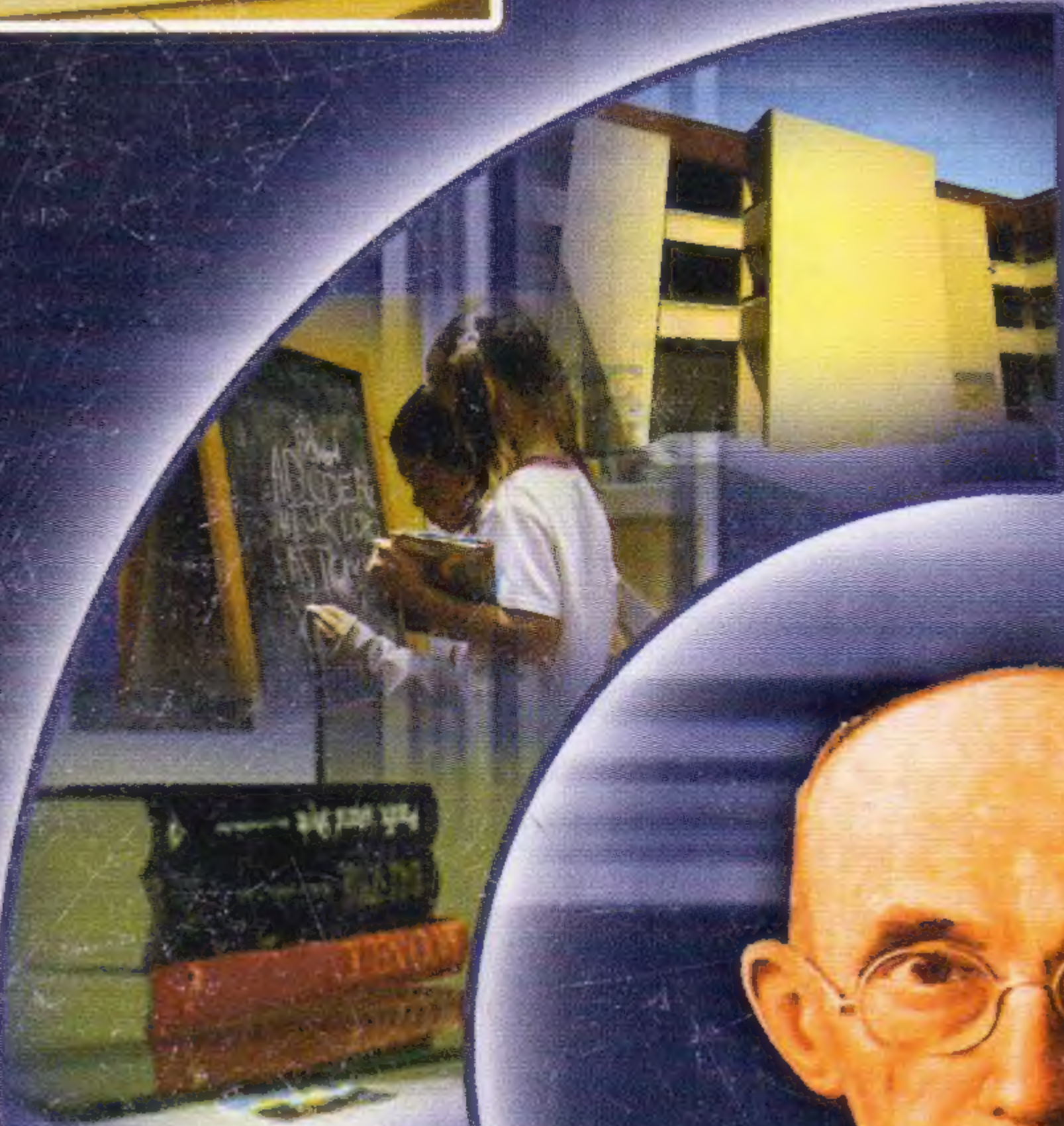
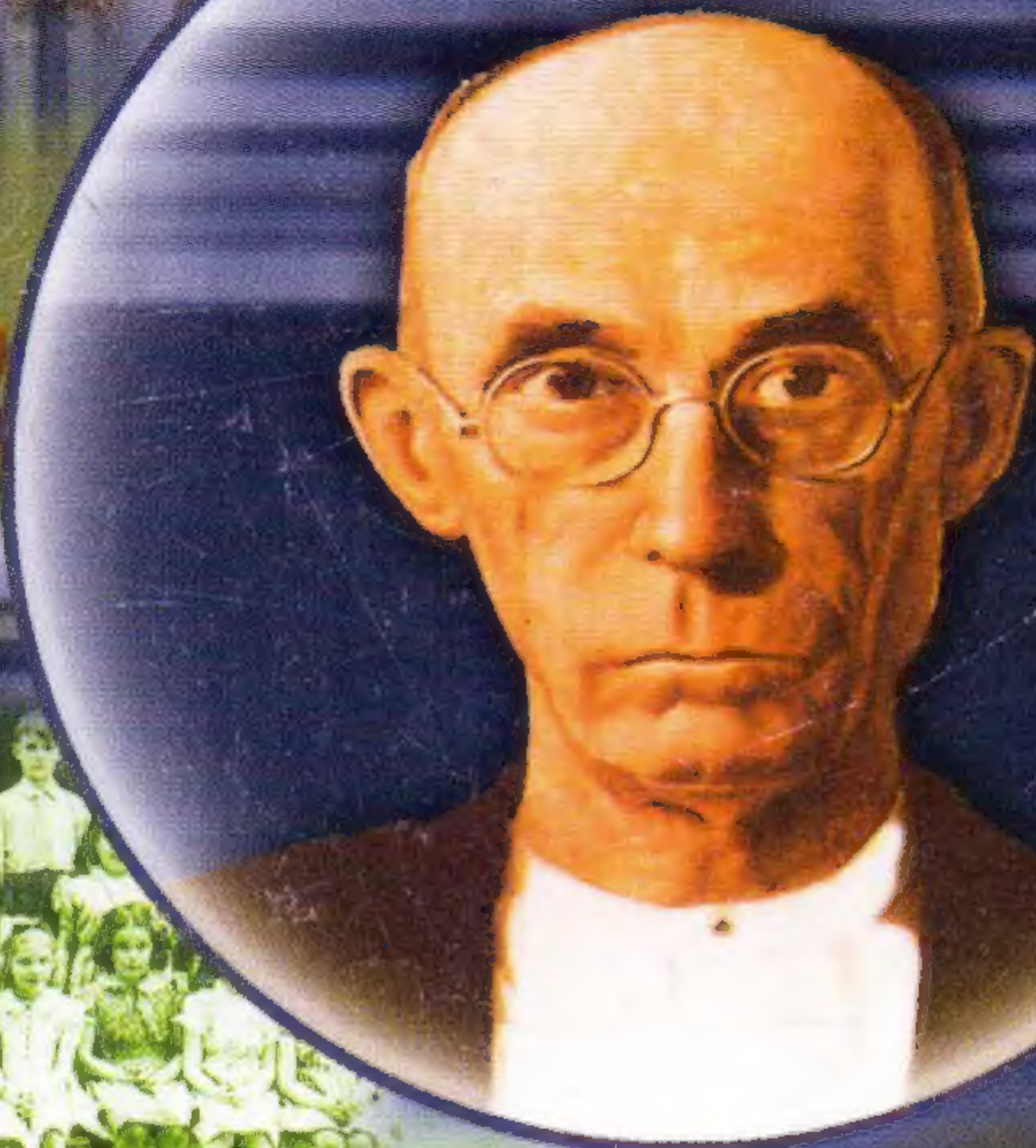
معلمون لمدارس المستقبل

المجلس
الأعلى
للثقافة

تحليل المؤشرات العالمية للتعليم



المشروع القومي للترجمة



873

ترجمة : بهاء شاهين

تقرير صادر عن اليونسكو

تهتم الحكومات بتحليل السياسات الدولية المقارنة فى إطار البحث عن سياسات تعليمية فعالة. وتسعى للتعلم من بعضها البعض بشأن كيفية كفاءة فوائد ومزايا التعليم للجميع، وكيفية إدارة عمليتي التعليم والتدريس من أجل تدعيم التعليم طوال مراحل الحياة.

وفى إطار جهود وطنية قامت منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو بتعديل برامجهما الإحصائية فى محاولة لتلبية الطلب المتزايد على المعلومات الخاصة بنظم التعليم. واستنادا إلى مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية بدأت إحدى عشرة دولة بالاشتراك مع المنظمتين، وبدعم مالى من البنك الدولى، بتنفيذ البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ١٩٩٧. وتأتى أهمية هذا الكتاب فى أنه يتناول أحد العناصر الأساسية فى تطوير التعليم، ألا وهو المعلمون أنفسهم، من حيث ظروف عملهم وطبيعته والمؤهلات والتدريب المستمر اللازم لهم، والمرتبات التى يحصلون عليها.

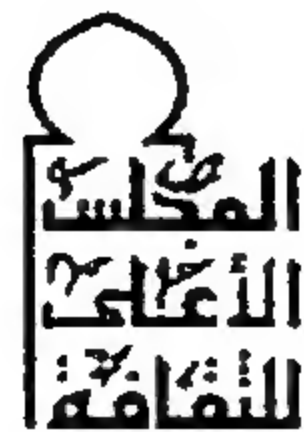
ويقدم الكتاب ذلك كله من خلال مقارنة أوضاع العملية فى كل من الدول المشاركة فى المؤتمر العالمى للتعليم ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية.

المشروع القومي للترجمة

معلمون لمدارس المستقبل

تأليف : مجموعة من الباحثين

ترجمة : بهاء شاهين



٢٠٠٥

- العدد: ٨٧٣
- معلمون لمدارس المستقبل
- مجموعة من الباحثين
- بهاء شاهين
- الطبعة الأولى ٢٠٠٥

هذه ترجمة كتاب:

Teachers for tomorrow's school

First published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 7, Place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, France and the Organization for Economic Co-operation and Development, 2, rue André Pascal, 75775 Paris cedex 16, France.

© UNESCO/OCDE, 2001

© Supreme Council of Culture, 2005 for the translation in the Arabic language.

"The designations employed and the presentation of material throughout this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or area or of its authorities, or the delimitation of its frontiers or boundaries."

حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمجلس الأعلى للثقافة.

شارع الجبلالية بالأوبرا - الجزيرة - القاهرة ت: ٧٣٥٢٣٩٦ فاكس: ٧٣٥٨٠٨٤

EL Gabalaya st. Opera House, El Gezira, Cairo

TEL: 7352396 Fax: 7358084

تهدف إصدارات المشروع القومي للترجمة إلى تقديم مختلف الاتجاهات والمذاهب الفكرية للقارئ العربي وتعريفه بها ، والأفكار التي تتضمنها هي اجتهادات أصحابها في ثقافتهم ، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلس الأعلى للثقافة.

المحتويات

9	تصدير المترجم
15	تقديم المحررين
19	المقدمة
29	دليل القارئ
33	تختل الأول: المعلمون في الوقت الراهن
35	مقدمة
39	١- شروط الاقتصاد الكلى والموارد اللازمة للتعليم
48	٢- المعلمون والتمويل وتوجيه التعليم
68	٣- المعلمون وتنظيم عملية التعلم
88	٤- أوضاع القائمين على التعليم
100	المراجع
103	الفصل الثانى: المعلمون فى المستقبل
105	مقدمة
106	١- الطلب على المعلمين فى العقد القادم
125	٢- الآمال المعقودة على المعلمين
158	٣- ماذا نقدم للمعلمين
176	٤- خيارات السياسة
196	الخلاصة
202	المراجع

203	..... الفصل الثالث: أوضاع الدول
205	..... • الأرجنتين
208	..... • البرازيل
211	..... • شيلي
214	..... • الصين
217	..... • مصر
220	..... • إندونيسيا
223	..... • الأردن
226	..... • ماليزيا
229	..... • باراجواي
232	..... • بيرو
235	..... • الفلبين
238	..... • روسيا الاتحادية
241	..... • تايلاند
244	..... • تونس
247	..... • أورجواي
250	..... • زيمبابوي

253	..... ملحق
255	..... A1 ملاحظات عامة
262	..... A2 التعريفات والأساليب والملاحظات الفنية
292	..... A3 إحالة بين جداول البيانات (ملحق A4) والملاحظات
294	..... A4 جداول البيانات
337	..... A5
338	..... A5a المعيار الدولي لتصنيف التعليم (ISCED)
	A5b مخصصات برامج التعليم الوطنية طبقا للمعيار الدولي لتصنيف التعليم
342	..... عام ١٩٩٧ المستخدمة في جميع المؤشرات العالمية للتعليم

تصدير المترجم

المعلمون لهم دور أساسى ورئيسى فى تحسين وظيفة النظم التعليمية وضمان تحقيق نتائج تعليمية إيجابية . والدور الذى يقومون به فى المجتمع يختلف عن الدور الذى يقوم به سائر المهنيين . فالمعلمون يمثلون نماذج لها دور أساسى فى بناء المجتمع . ويعقد صناع السياسات والمجتمع بوجه عام آمالاً عظيمة على المعلمين باعتبارهم مهنيين ومربين يصنعون أجيال المستقبل وباعتبارهم قادة فى المجتمع . ولذا حينما شرعت فى قراءة هذا الكتاب ضمن مجموعة أخرى من الكتب التى تتناول موضوعات تطوير التعليم من جوانب مختلفة ، تداعت إلى ذاكرتى على الفور وقائع مؤتمر الترجمة وحوار الثقافات الذى انعقد فى المجلس الأعلى للثقافة فى بداية هذا العام . وتذكرت تلك الورقة البحثية التى كنت قد شاركت بها فى فاعليات هذا المؤتمر ، والتى أثرت فيها عددًا من النقاط ، أو بالأحرى التساؤلات ، وكان من بينها سؤال مهم يلح علىّ دائماً كلما شرعت فى كتابة أو ترجمة أى عمل علمى أو أدبى ، وهو : ماذا نكتب أو ماذا نترجم؟ إذ إن الإجابة عن هذا السؤال هى - فى رأى الشخصى - نقطة البداية لإحداث التغير الثقافى والاجتماعى والاقتصادى والعلمى أيضاً الذى ننشده . وإذا كانت عملية إصلاح التعليم وتطويره هى الشغل الشاغل لجميع القائمين على العملية التعليمية فى مصر حالياً - أو هكذا يجب أن تكون - فالأجدر بنا بوصفنا مترجمين أن نركز جهدنا فى ترجمة الكتابات والأعمال العلمية المتخصصة التى تعالج هذا الموضوع من زوايا متعددة .

وفى أثناء ترجمة هذا الكتاب ، وكما هو الحال أيضا عند ترجمة أى عمل آخر ، يصير عقلى الواعى والباطن دائما على أن يربطنى بمشكلات الوطن وقضاياها التى تكون دائما واسطة العقد فى كل ما أترجم أو أكتب ؛ إذ أربط دوما بين الأفكار الإيجابية والحلول العملية التى قد ترد فى أى عمل أعكف على ترجمته وبين المشكلات أو الأزمات التى نعانى منها فى مصر أو فى دول العالم الثالث بوجه عام . فالكاتب أو المترجم لا يكتب أو يترجم لمجرد ممارسة الكتابة أو الترجمة بصفقتها مهنة أو حرفة وإنما باعتبارها رسالة ووسيلة لتغيير مجتمعه وبيئته إلى مجتمع أفضل ، أو هذا ما يجب أن يكون .

ونظرا لأن التعليم والتدريب يلعبان دورا مهما وحيويا فى مساعدة الأفراد والمجتمعات على التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية العميقة ، وتدعيم تنمية رأس المال البشرى اللازم للنمو الاقتصادى، فإن قدرة نظم التعليم والتدريب على القيام بهذه الأدوار تعتمد على ما إذا كانت المؤسسات التعليمية ذاتها تستجيب للتعليم ، وعلى ما إذا كان المعلمون يتطورون ويقدمون المحتوى التعليمى بأساليب تلبي احتياجات أفراد المجتمع فى الوقت الراهن وفى المستقبل . وتأتى أهمية هذا الكتاب فى أنه يتناول أحد العناصر الأساسية فى تطوير التعليم ، ألا وهو المعلمون أنفسهم من حيث ظروف عملهم وطبيعته والمؤهلات والتدريب المستمر اللازم لهم والمرتبات التى يحصلون عليها ؛ حيث يلاحظ أن جُلَّ الكتب التى تتناول قضايا تطوير التعليم تغفل عادة هذا العنصر . ويقدم الكتاب ذلك كله من خلال مقارنة أوضاع المعلمين فى كل من الدول المشاركة فى المؤشر العالمى للتعليم ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية.

وفى أثناء متابعة ترجمة هذا الكتاب طافت بخاطري الملاحظات التالية التى آمل أن يجد فيها القائمون على شئون التعليم وتطويره بعض العون :

أولا : عند النظر فى تحسين أوضاع المعلمين وظروف عملهم ، يجب التمييز بين نسبة الطلاب إلى المعلمين وحجم الفصول وعدد ساعات حضور الطلاب وعدد ساعات عمل المعلم فى اليوم الواحد ، وعدد الفصول والطلاب الذين يشرف عليهم المعلم الواحد ، وتقسيم وقت المعلم بين أداء مهام التدريس وأداء مهام أخرى .

ثانيا : يجب أن يوضع فى الاعتبار عند تقدير وقياس الجهد البدنى والعقلى الذى يبذله المعلم أنه يمارس المهام التالية : القيام بتحضير المنهج الدراسى وتدريسه داخل الفصول ، وإعداد الامتحانات الشهرية والسنوية ، وتصحيح الواجبات والامتحانات والإشراف والتوجيه ومقابلة أولياء الأمور ، وتصحيح الاختبارات الشهرية والسنوية ، ومهام الريادة والإشراف إلخ . وأن ذلك كله يستنزف الكثير من الجهد والوقت.

ثالثا : أن يوضع فى الاعتبار - عند النظر فى أوضاع المدرسين وتنمية العملية التعليمية فى مصر- ارتفاع معدلات عدم المساواة فى توزيع الدخل . إذ يشير تقرير التنمية البشرية الذى أعده معهد التخطيط القومى بالاشتراك مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائى عام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ إلى وجود فجوة كبيرة فى الأجور بين الجهاز الحكومى والهيئات التابعة للدولة ، حيث يبلغ متوسط الأجر الشهرى فى وزارة قطاع الأعمال ٧١٥٦ جنيها شهريا ، ويبلغ فى وزارة الخارجية ٦٠٥٩ جنيها شهريا ، ويبلغ متوسط الأجر للعاملين والعاملات فى المجلس القومى للمرأة ٥٢٣٨ جنيها شهريا . كما يتبين من تحليل البيانات والجداول الإحصائية المقارنة الواردة فى هذا الكتاب عدم توافر كل البيانات الخاصة بأوضاع المعلمين فى مصر ، خاصة ما يتعلق منها بالمرتبات القانونية .

وفيما يتعلق بهذه الجزئية تحديدا يلاحظ أن مرتب المعلم في مصر الذي يحمل مؤهلا جامعيًا والحاصل على الحد الأدنى من التدريب بعد ١٥ سنة من العمل لا يتعدى ٦٠٠ جنيه شهريًا (بما في ذلك الحوافز والبدلات ومكافآت الامتحانات) ، أى حوالى ٧٢٠٠ جنيه سنويًا ، أى ما يعادل ١٢٠٠ دولار في السنة . فى حين إن نظيره فى كل من الأردن وتونس (وهما دولتان عربيتان من دول المؤشر العالمى للتعليم وتتشابه ظروفهما الاجتماعية والاقتصادية والسياسية مع الظروف السائدة فى مصر) يحصل على ١٠٦٥٢ دولارًا و ١٢٨٧٧ دولارًا سنويًا على التوالى . وإذا وضعنا فى الاعتبار الدور المهم الذى يقوم به المعلمون فى المجتمع ومقارنة الخدمات والمزايا التى تقدم لهم بما يقدم لفئات أخرى فى المجتمع من ضباط الجيش والشرطة مثلا من خدمات الرعاية الصحية والاجتماعية والنوادي الخاصة المتميزة ، يتبين لنا مدى التباين فى عدم المساواة الذى ينعكس سلبا على العملية التعليمية وعلى المجتمع كله فى المحصلة النهائية .

رابعا : يجب عدم قصر تعريف التعليم على كونه مجرد إلحاق التلاميذ بالمدارس، بل يجب أن يتضمن هذا التعريف أولا وقبل كل شيء مفهوم جودة التعليم وأن توجد مقاييس صحيحة لقياس هذه الجودة .

خامسا : يجب النظر إلى تطوير التعليم وبنيته الأساسية من منظور أكثر شمولية وعمومية ، بحيث يؤخذ فى الاعتبار جميع فئات المجتمع بما فيهم المعاقون حركيا . إذ من الملاحظ أنه رغم أن مصر قد خرج منها طه حسين المعاق بصريا الذى حصل على أرفع الشهادات العلمية وتبوأ أرفع المناصب الإدارية فى الدولة ، لم يضع القائمون على شئون التعليم من مسئولين إداريين وفنيين تجهيز مبانى المدارس والجامعات بحيث تتيح للتلاميذ والطلاب من المعاقين حركيا إمكانية الوصول إلى أماكن الدراسة بيسر وسهولة تطبيقا للقواعد العالمية وكود المباني المطبق فى المنشآت العامة . والواقع أن هذه النقطة

تحديداً قد طرحت نفسها على بشدة وأنا أتابع ترجمة هذا الكتاب ، حيث تذكرت أستاذي المعاق الذي كان يستخدم كرسيًا متحركًا والذي كان يدرس لي مادة الترجمة في كلية الآداب بجامعة القاهرة وكنت أتخيل ما يمكن أن يعانيه من ألم نفسي وجسدي وهو يحمل على الأعناق لعدم تجهيز مباني الكلية بالتجهيزات اللازمة التي كان وجودها سيوفر عليه كل هذا العنت . والواقع أنني قد علمت مؤخرًا أن عميد كلية الآداب السابق الأستاذ الدكتور أحمد حسن إبراهيم قد تدارك شخصيًا هذا القصور وساهم بماله الخاص في تجهيز أحد مباني كلية الآداب بتسهيلات خاصة تيسر للطلاب المعاقين حركيًا الوصول بسهولة إلى قاعات الدرس . ويكفي للدلالة على أهمية مثل هذه التسهيلات ، التي لا تمثل من الناحية الفعلية أية أعباء مادية كبرى على ميزانية الدولة ، أن تشير إلى أن ١٠٪ من سكان مصر يدرجون ضمن المعاقين بمختلف أنواع الإعاقات ، وأن ٢٥٪ من نسبة الـ ١٠٪ تلك من المصابين بإعاقات في الجهاز الحركي ، وفقًا لتقديرات الأمم المتحدة ومنظمة الصحة العالمية . ويعني ذلك أنه يمكن دمج حوالي ٢ مليون معاق حركي في المجتمع وتحويلهم من فئات معيلة إلى فئات منتجة مسلحة بالمعرفة والعلم والتعليم ، بحيث تضيف إلى المجتمع وتثريه ولا تكون مجرد عالة عليه . ويكفي أن نشير أيضًا على سبيل المقارنة إلى أن حوالي ٧٪ من طلبة الجامعات في فرنسا من المعاقين بمختلف أنواع الإعاقات وتقدم لهم كافة التسهيلات اللازمة لإدماجهم في المجتمع بيسر وسهولة .

وختامًا أرجو أن أكون قد أسهمت بهذه الترجمة في إضافة مادة جديدة للمكتبة العربية أرى أننا في حاجة ماسة إليها. وليوفقنا الله جميعًا من أجل العمل على إعداد أجيال قادرة على التسلح بالعلم والمعرفة الحديثة لبناء مصر أكثر رفعة وازدهارًا .

بهاء شاهين

تقديم المحررين

شهد عقد التسعينيات اطراد الطلب على التعليم . وقد كانت الحوافز الكبيرة التي تقدم للأفراد والاقتصاديات والمجتمعات من أجل رفع مستوى التعليم تمثل القوى المحفزة وراء مشاركة الناس من جميع الأعمار ، بدءًا من مرحلة الطفولة المبكرة حتى مراحل العمر المتقدمة ، بشكل مطرد في نشاطات التعلم واسعة النطاق . والتحدى الذى نواجهه فى هذا العصر الذى يتميز بانتشار وتنوع الطلب على التعلم طوال مراحل العمر ، هو كيف نواجه على أفضل نحو ممكن هذا الطلب المتزايد وأن نضمن فى الوقت نفسه أن طبيعة وأنماط التعلم تتفق مع الاحتياجات المطلوبة بطريقة اقتصادية وفعالة من حيث التكاليف . وثمة إدراك متزايد بأن المعلمين يلعبون دورًا محوريًا فى الجهود المبذولة الرامية إلى تحسين وظيفة النظم التعليمية وزيادة النتائج المتحصلة من التعليم . ولكن هل تعكس السياسات الحكومية بشكل ثابت هذا الإدراك ؟ وكيف تساعد المعلمين على دفع الامتياز والجودة قدمًا وبالتالي التأثير فى مستويات الإنجاز التحصيلي ؟ ونحن نتوقع من المعلمين أن يستجيبوا لمطالب وحاجات مجتمعاتية متزايدة ومطرودة ، ولكن كيف يمكنهم من القيام بذلك ؟

تهتم الحكومات على نحو مطرد بتحليل السياسات الدولية المقارنة ، فى إطار البحث عن سياسات تعليمية فعالة . فمن خلال التعاون على المستوى الدولى ، تسعى الحكومات للتعلم من بعضها البعض بشأن كيفية كفاءة فوائد ومزايا التعليم للجميع وكيفية إدارة عمليتي التعليم والتدريس من أجل تدعيم التعليم طوال مراحل الحياة .

وقد أسفر هذا الاهتمام فى دول كثيرة عن بذل جهد رئيسى لتقوية وتدعيم جمع الإحصائيات والمؤشرات المقارنة وإعداد التقارير فى مجال التعليم . وفى إطار هذه الجهود الوطنية قامت منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو بتعديل برامجهما الإحصائية فى محاولة لتلبية الطلب المتزايد على المعلومات الخاصة بنظم التعليم .

وقامت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، باعتبارها جزءًا من هذه الجهود المبذولة ، خلال الثلاثة عشر عامًا الماضية ، بإعداد ونشر مجموعة كبيرة من المؤشرات المقارنة التي توفر رؤى ثاقبة ومتبصرة لوظيفة النظم التعليمية ، والتدقيق في كل من الموارد المستثمرة في التعليم وعائد ذلك على الأفراد والمجتمعات . وقد أصبحت هذه المؤشرات بمثابة قاعدة متفردة للمعرفة ، وتدعيم للسياسات العامة التي تسعى إلى تحسين الالتحاق بالتعليم لكي تجعل من التعلم طوال مراحل العمر حقيقة واقعة متاحة للجميع ، وزيادة جودة فرص التعليم وضمان الاستخدام الفعال والكفاء للموارد والتوزيع العادل والمنصف لفرص التعليم .

واستنادا إلى مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بدأت إحدى عشرة دولة ، بالاشتراك مع منظمة اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وبدعم مالي من البنك الدولي ، بتنفيذ البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم في عام ١٩٩٧ . وهذه الدول هي الأرجنتين والبرازيل وشيلي والصين والهند وإندونيسيا والأردن وماليزيا والفلبين وروسيا الاتحادية وتايلاند . وقد اجتمعت هذه الدول لأول مرة في الفترة من ١٠ إلى ١٢ سبتمبر ١٩٩٧ من أجل :

- استكشاف منهج عمل المؤشرات العالمية للتعليم الخاص بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .
- وضع آلية تستطيع الدول المشاركة من خلالها الاتفاق على كيفية جعل اهتمامات السياسة المشتركة قابلة للتعديل والتفحيز بالنسبة لعملية التقويم الكمي المقارن .
- التوصل إلى اتفاق بشأن مجموعة المؤشرات الصغيرة والحاسمة والمهمة التي تشير بصدق إلى الأداء التعليمي المرتبط بأهداف السياسة وقياس الوضع الراهن للتعليم ، بحيث تتسم بالكفاءة والتوقيت المناسب والصلاحية على المستوى الدولي .
- مراجعة الأساليب المستخدمة وأدوات جمع البيانات من أجل تطوير هذه المؤشرات .
- تحديد الاتجاهات اللازمة لإجراء المزيد من العمل والتحليل المتطور الذي يتخطى حدود المجموعة الأولية من المؤشرات ووضع خطة عملية وجدول زمني لتنفيذ البرنامج الاستطلاعي الأولي .

وقد ساهمت الدول المشاركة منذ ذلك الحين بأشكال مختلفة في العمل الخاص بتحليل المفاهيم والتطوير وطبقت أدوات جمع البيانات الخاصة بالمؤشرات العالمية للتعليم ومنهاج العمل على المستوى الوطني بالتنسيق مع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة

اليونسكو ، وتعاونت معًا من خلال عقد اجتماعات للخبراء على المستوى الوطنى والإقليمى والدولى ، وعملت معًا على تطوير المؤشرات . وقد انضمت دول أخرى إلى المشروع بعد ذلك ، ومن بينها مصر وباراجواى وبيرو وسيريلانكا وتونس وأورجواى وزيمبابوى . وفى عام ١٩٩٩ أدى الطلب المتزايد على السياسات ذات الصلة والإحصائيات الحديثة الموثوق بها . ومقارنتها على المستوى الدولى ، إلى إنشاء معهد اليونسكو للإحصاء . وقد أصبح لهذا المعهد دور مهم فى دعم تطوير المفاهيم والمناهج الخاصة ببرنامج المؤشرات العالمية للتعليم ، كما عمل أيضًا باطراد على دمج العديد من نشاطات المؤشرات العالمية للتعليم ضمن برنامج عمله الخاص . وهو يعمل على توسيع نطاق أهداف البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم وعملياته لتشمل مجموعة أكبر من الدول ، من خلال برامج التنمية الوطنية والإقليمية .

وهذا التقرير هو التقرير الثانى من سلسلة المطبوعات التى تسعى إلى تحليل المؤشرات التى وضعت من خلال برنامج المؤشرات العالمية للتعليم فى مجالات ذات أهمية كبرى بالنسبة للحكومات ، ودمج البيانات المجمعة من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى مع البيانات المقارنة من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . ويهدف هذا التقرير فى المقام الأول إلى إلقاء الضوء على العرض والطلب من المدرسين الأكفاء فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، وفى مواجهة الإدراك المتزايد لدور المعلمين فى تحسين وظيفة النظم التعليمية وضمان نتائج تعليمية إيجابية . ويستعرض الفصل الأول السياق الاقتصادى الكلى الواسع لنظم التعليم فى دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم وتأثيره على السياسة العامة واستعراض اتجاهات التمويل والتوجيه التعليمى ، مع الاهتمام بشكل خاص بمدى ارتباط ذلك كله بالمعلمين وظروف التدريس ، ويستعرض أنماط الدخول والمشاركة فى النظام التعليمى لتحديد المتغيرات التى تطرأ فى الطلب على المعلمين . ويستعرض الفصل الثانى المتغيرات المتوقعة فى الطلب على المعلمين خلال سنى العقد القادم فى ظل سيناريوهات مختلفة للتعيين ، ويستعرض دلالات ذلك المالية ، ويقارن الأشياء المطلوبة من المدرسين فى الوقت الراهن وفى المستقبل من حيث التوقعات العامة والمؤهلات المطلوبة وأعباء العمل المتوقعة بما يقدمه لهم من حيث الحوافز المالية والآفاق المهنية المستقبلية ، ويستعرض فى النهاية خيارات السياسة والأولويات النسبية المتاحة بالنسبة للدول حينما توازن بين توسيع نطاق الدخول إلى التعليم مقابل الحاجة إلى اجتذاب المعلمين الأكفاء والحفاظ عليهم . ويقدم الفصل الثالث فى النهاية قوائم إحصائية بالعوامل

المهمة التي تحدد العرض والطلب الخاص بالمعلمين المؤهلين في كل دولة من الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم وإلقاء الضوء على نواحي القوة والضعف النسبية في النظم التعليمية . في ضوء مواصفات وخصائص نظم التعليم الأخرى في الدول المشاركة في كل من البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

ورغم التقدم المهم الذي تحقق خلال السنين الثلاث الأولى من البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم في وضع سياسة ذات صلة بموضوع مؤشرات التعليم بحيث يمكن مقارنتها على المستوى الدولي ، فإنه لا ينبغي اعتبار المؤشرات المعروضة مؤشرات نهائية ، ولكنها تعد ، وستظل ، خاضعة لعملية تطوير وتحسين مستمر . وبالإضافة إلى ذلك ، ورغم أنه كان من الممكن توفير إحصاءات مقارنة فيما يتعلق بالالتحاق بالتعليم وأنماط الإنفاق ، فإن المعلومات المقارنة الخاصة بجودة التعليم ونوعيته في دول برنامج مؤشرات التعليم قد بدأت لتوها في الظهور . ويحتاج الأمر إلى مؤشرات جديدة للمقارنة في مجال أوسع من مجالات التعليم لكي تعكس التحول المستمر في الاتجاه الحكومي والشعبي ، والانتقال من التحكم في المدخلات والمحتوى إلى التركيز على النتائج التعليمية .

ومن ثم فإن الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، بالاشتراك مع منظمة اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، تواصل العمل على تطوير المؤشرات والتحليلات التي يمكن أن تساعد الحكومات على إدخال تحسينات في المدارس ، وتحسين فرص المشاركة بالنسبة للشباب حينما يصلون إلى مرحلة النضج وإلى حياة تنسم بالتغير السريع وتزايد الاعتماد المتبادل على المستوى العالمي .

جون مارتن	دينيس ليفسلي	روث كاجيا
مدير التعليم والتوظيف	مدير معهد اليونسكو	مدير قطاع التعليم
والعمل والشئون الاجتماعية	للإحصاء	وشبكة التنمية البشرية
في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية		بالبنك الدولي

المقدمة

يلعب التعليم والتدريب دوراً مهماً وحيوياً في مساعدة الأفراد والمجتمعات على التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية العميقة ، وتدعيم تنمية رأس المال البشرى اللازم للنمو الاقتصادي . وتعتمد قدرة نظم التعليم والتدريب في القيام بهذه الأدوار على ما إذا كانت المؤسسات التعليمية ذاتها تستجيب للتعليم ، وعلى ما إذا كان المعلمون يتطورون ويقدمون محتوى تعليمياً بأساليب تلبي احتياجات المواطنين في الوقت الراهن وفي المستقبل .

ويعقد صناع السياسات والمجتمع بوجه عام أمالاً عظيمة على المعلمين باعتبارهم مهنيون ونماذج لها دور في المجتمع ، وباعتبارهم قادة في المجتمعات . ونحن نطالب المعلمين بتدبير وإدارة المتغيرات بعيدة المدى التي تحدث في داخل المدارس وخارجها ، وأن يطبقوا الإصلاحات المعقدة لنظم التعليم التي تتم في الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم.

ويواجه صناع السياسات التعليمية مهمة صعبة في موازنة توزيع المعلمين بفاعلية وكفاءة. وهم بحاجة إلى ضمان أن الاستثمارات التي تتفق على المعلمين تكون كافية وتتناسب مع المهام المكلفين بأدائها . ويعنى ذلك أن مؤهلات القائمين على التعليم ينبغي أن تكون مناسبة وأن تكون مرتباتهم وظروف عملهم تنافسية بشكل كاف بحيث تجتذب الأفراد ممن يتمتعون بالمؤهلات المطلوبة واستمرار عملهم بمهنة التدريس .

■ تزايد الطلب على التعليم والمعلمين :

يعمل ارتفاع معدلات الالتحاق بالتعليم باطراد ، والتي ترتبط في بعض الحالات بتزايد عدد السكان في سن الدراسة ، على زيادة الطلب لتوفير معلمين جدد في العديد من الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، خاصة في الدول التي تتخضع فيها مستويات التنمية الاقتصادية إلى أدنى حد .

وقد توقف السكان في سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية في معظم الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم عن التزايد ، بل بدأت أعدادهم في الانخفاض . ومن ناحية أخرى ، نجد أنه على عكس الوضع في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، التي يميل فيها السكان في سن التعليم بالمرحلة الثانوية والمرحلة التعليمية الثالثة إلى الانخفاض ، لا تزال أعداد الأفراد الذين ترتفع أعمارهم عن سن المرحلة الابتدائية تتزايد باطراد في معظم الدول المشاركة في البرنامج . وتباطؤ النمو السكاني ، الذي بدأ في السبعينيات في معظم الدول ، سيستغرق سنوات عديدة لكي يترجم إلى تناقص عدد الأطفال في مراحل التعليم الثانوي والمرحلة الثالثة(*) من مراحل التعليم . هذا ناهيك عن أنه في الوقت الذي حققت فيه معظم الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم معدلات التحاق عالمية بالتعليم الابتدائي أو كادت أن تحقق هذه المعدلات ، فإن معدلات أعمار السكان في سن الالتحاق بالدراسة الثانوية تتباين تباينًا كبيرًا ، وتتراوح بين ٨٧% في شيلي إلى ٤٨% في إندونيسيا.

وهذه المتغيرات في أعداد الطلاب ستكون لها دلالات مهمة بالنسبة لتدريب المعلمين وتعيينهم ، وكذلك بالنسبة للموارد المالية التي ينبغي أن تستثمرها الدول في التعليم ، إذا كانت تريد تحقيق مستوى تعليمي عالمي لجميع الأطفال في سن المرحلة الابتدائية ، وزيادة معدلات الالتحاق الراهنة في التعليم الثانوي ، أو حتى مجرد الإبقاء عليها .

ومع ذلك ، ورغم تزايد أعداد السكان في سن الدراسة الثانوية ، فإن العقود القليلة القادمة ستطوى على فرصة فريدة من نوعها بالنسبة للعديد من دول البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، لكي تحسن نوعية خدماتها التعليمية . ونظرًا للانخفاض النسبي في أعداد الأفراد في سن المرحلة الابتدائية ، فإن نسبة السكان الذين في سن العمل سترتفع بمعدلات أسرع من معدلات تزايد الأطفال خلال العقود القليلة القادمة في العديد من بلدان برنامج مؤشرات التعليم . ونتيجة لذلك ستصبح الدول في وضع أفضل يسمح لها بتعبئة الموارد اللازمة للخدمات العامة ، بما فيها التعليم ، وسيسهل عليها تمويل نظمها التعليمية . ويستطيع صانعو السياسات استغلال هذه الفرصة في التحول من التركيز على توسيع نطاق غطاء

(*) يقصد بالمرحلة الثالثة من مراحل التعليم التالية للدراسة الثانوية . (المترجم)

النظام التعليمي إلى تحسين جودة التدابير التعليمية ونتائجها ، بما في ذلك النسبة المرتفعة من الطلاب ممن ترتفع أعمارهم عن المعدل المقرر ، والطلاب الراسبون ممن يعيدون صفوف الدراسة والطلاب الذين يلتحقون بالمرحلة الابتدائية في سن متقدمة ، وهي الظاهرة التي ما تزال شائعة في بعض الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم.

وتعمل كفاءة القائمين على العملية التعليمية في بعض الدول على كبح القدرة على تلبية الطلب المتزايد في مستويات التعليم الثانوي وفي المرحلة الثالثة من مراحل التعليم . ويمثل المعلمون والعاملون بوظائف أخرى غير وظائف التدريس نسبة كبيرة من موارد العمالة الوطنية . وفي معظم الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، نجد أن شخصاً واحداً من بين كل خمسة وعشرين شخصاً من الموظفين يعملون في النظام التعليمي . وترتفع هذه النسبة في تونس لتصل إلى شخص واحد لكل عشرة أشخاص . وعلاوة على ذلك فإن المعلمين يكونون غالباً من أفضل المتعلمين . ففي إندونيسيا ، نجد أن أكثر من نصف أفراد القوة العاملة ممن تأهلوا في المرحلة الثالثة من مراحل التعليم يعملون في قطاع التعليم .

وتختلف نسبة العاملين في قطاع التعليم ممن تتوافر فيهم معايير التأهيل الوطني اختلافاً كبيراً فيما بين الدول المشاركة في برنامج مؤشرات التعليم . إذ إن ست دول من الدول المشاركة في البرنامج وصلت تقريباً إلى المعيار المطلوب لمؤهلات المرحلة الثالثة من مراحل التعليم اللازمة للتدريس في مراحل التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الأولي والعالي . وتوجد أقل نسبة من المدرسين المؤهلين تأهيلاً جامعياً في البرازيل والصين وتونس . كما توجد في الدولتين الأوليين من هذه الدول الثلاث أقل نسبة من المدرسين المؤهلين في التعليم الثانوي الأولي . ويتناقض الوضع في تونس ، التي حصل فيها ١٤٪ فقط من المعلمين العاملين في المستوى الابتدائي على مؤهل جامعي ، تناقضاً حاداً مع الوضع في الأردن ، التي حصل فيها جميع المدرسين العاملين في المرحلة الابتدائية على مؤهل عال . ومع ذلك تشير البيانات المستقاة من تقدير دولي صدر حديثاً إلى أنه لا يزال هناك طلبٌ متزايد لمعلمي الرياضيات والعلوم في التعليم الثانوي في كل من البلدين .

وتوافر المعلمين المدربين تدريباً جيداً يعد من العوامل المهمة في جودة التعليم وكفاءته ، ولكن هناك أيضاً اعتبارات خاصة بالتنظيم . فالسياسات التي توفر المزيد من الفرص

التعليمية للأطفال ، مثل زيادة حجم الفصول وتعدد فترات الدراسة ، ينتشر تطبيقها في العديد من الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، ولكن هذه السياسات تفرض أعباء إضافية على المعلمين . وترتبط هذه السياسات ارتباطًا وثيقًا بمسألة الرسوب ؛ ففي البرازيل وباراجواي والفلبين وزيمبابوي ، نجد أن ما بين ٣٠٪ و ٥٠٪ من التلاميذ في سن المرحلة الثانوية مقيدون في مدارس ابتدائية باعتبارهم راسبين يعيدون الصفوف الدراسية أو التحقوا بالدراسة في سن متأخرة . وفي هذه الحالات يواجه المعلمون صعوبة كبيرة في السيطرة على الفصول وتدريس المناهج الدراسية .

■ مستويات الموارد اللازمة للتعليم وكيفية إنفاق الأموال :

يحتاج تحقيق أهداف توسيع فرص التعليم وتحسين جودته إلى المزيد من الموارد الإضافية. كما يشير هذا التقرير إلى أن الإستراتيجيات الثابتة اللازمة لنشر المعلمين تحتاج إلى تدفق ثابت ومستمر للموارد ، لأن الانخفاض والتدني غير المتوقع في مستوى الدعم المالي من شأنه أن يصعب الالتزام بالإستراتيجيات التي وضعت ، هذا إن لم يجعلها مستحيلة التنفيذ . والمتغيرات السريعة في الاقتصاد الكلي على المستويين العالمي والوطني يفرض تمتع هذه الإستراتيجيات بالمرونة بحيث تستجيب بسرعة وبشكل مدروس .

وعلى أية حال فإن الدول المشاركة في برنامج مؤشرات التعليم العالمي تكون مقيدة بما تستطيع إنفاقه على التعليم بسبب الميزانيات العامة المتضائلة ، وذلك باستثناء الأمثلة والحالات القليلة التي انتعش فيها الاقتصاد ، وبالتالي الميزانية العامة . ومن ثم فإننا نطالب الحكومات باتخاذ قرارات بشأن الأهداف التي يمكن تحقيقها بشكل عملي في ضوء الموارد المتاحة .

ويتعين على الدول التي واجهت أزمات اقتصادية في التسعينيات أن تواجه تحديًا مزدوجًا فيما يتعلق بإجراء إصلاح تعليمي مستدام في ظل بيئة اقتصاد كلي غير مستقر . وقد اضطرت بعض الدول المشاركة في برنامج مؤشرات التعليم إلى التكيف مع تضائل الموارد العامة عن طريق إعادة توزيع التمويل العام بين مستويات التعليم وفئات الإنفاق . ففي روسيا الاتحادية ودول جنوب شرق آسيا ظلت نسبة الإنفاق على المعلمين ثابتة نسبيًا ، بينما انخفضت الأموال المخصصة للإنفاق على سائر أنماط حاجات التعليم الأخرى . وتشير

التجارب التي مرت بها هذه الدول إلى أنه في حالة الانكماش الاقتصادي ، يتعرض السكان لضغوط متزايدة لكي يقدموا مساهمات خاصة في تكلفة التعليم .

وذلك من شأنه أن يطرح سؤالاً عاماً يتعلق بمن الذى يتعين عليه أن يدفع تكاليف توسيع نطاق فرص التعليم . إذ إن تمويل أى نظام تعليمى وطنى ينبغى أن يوزع بشكل عادل ومنصف على جميع السكان . ومع ذلك فإن الإنفاق الخاص يلعب دوراً مهماً فى تمويل التعليم الثانوى والتعليم المرحلة الثالثة فى معظم الدول المشاركة فى برنامج مؤشرات التعليم . ويسهم الآباء والمجتمعات المحلية فى بعض الدول فى تغطية التكاليف عن طريق دعم مرتبات المعلمين بشكل مباشر أو غير مباشر فى المدارس التى تديرها الدولة ، أو من خلال توظيف المعلمين بشكل مباشر ودفع أجورهم . وتصل معدلات التمويل الخاص للتعليم إلى مستويات مرتفعة فى بعض الدول ، حيث تصل هذه النسبة إلى أكثر من ٤٠٪ من إجمالى الإنفاق على التعليم فى شيلي وبيرو والفلبين وتايلاند . وهذه الأرقام تزيد عن المعدلات الشائعة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية والتي تصل إلى ١٩٪ .

وعند البحث عن حلول لمشكلة التمويل ، ينبغى أن يوضع فى الاعتبار أن أحد الأهداف الرئيسية لأى نظام تعليمى وطنى هو توفير فوائد ومزايا التعليم للجميع . وقد بذلت العديد من الدول المشاركة فى برنامج مؤشرات التعليم جهوداً محددة لتحقيق هذا الهدف ، خاصة فى البرازيل ، حيث تشير المؤشرات إلى إحراز تقدم ملموس فى النصف الثانى من عقد التسعينيات فى توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم فى المنطقة الشمالية الشرقية الفقيرة . ومع ذلك ، ورغم تحسن فرص الالتحاق بالتعليم ، لا يزال يوجد تباين كبير بين الأقاليم المختلفة فى البرازيل من حيث جودة التعليم ، التى تقاس على أساس مدى توافر معلمين مؤهلين ووجود بنية تعليمية ثابتة وغير ذلك من الظروف الخاصة بعملية التدريس .

والاستثمار فى العملية التعليمية يعنى أيضاً توفير بيئة مساعدة للمعلمين والطلاب . إذ إن توافر معلمين مؤهلين ومتحمسين للعمل يكون أمراً ضرورياً ولكنه لا يكفى وحده لتحقيق نتائج تعليمية جيدة ، حيث يستلزم الأمر أيضاً الكثير من الاستثمارات المناسبة فى المواد التعليمية والبنية الأساسية الخاصة بالمدارس . فطبقاً للبيانات المستقاة من تقويم دورى للطلاب أجرى عام ١٩٩٩ ، تبين أن نسبة كبيرة من طلاب الصف الثامن قد تأثرت بنواحي النقص والقصور فى المواد التعليمية والمدارس سيئة التجهيز أو التى تفتقر إلى الصيانة . فعلى سبيل المثال كان أكثر من ٨٠٪ من التلاميذ فى روسيا الاتحادية وتايلاند وتونس

يتعلمون في مدارس تعاني العديد من المشكلات الخاصة بتوافر المواد التعليمية ؛ إذ يعد تزويد المعلمين بالأدوات اللازمة لتدريس المناهج الدراسية أحد الأمور المهمة والرئيسية لضمان تحقيق نتائج تعليمية جيدة .

■ ماذا نطلب من المعلمين وماذا يقدمون لنا :

إننا نعقد الكثير من الآمال على المعلمين ، إذ يجب أن يكونوا خبراء في موضوع أو أكثر من الموضوعات العلمية المحددة، ويتطلب ذلك ارتفاع مستوى التخصصات الأكاديمية. كما يتعين عليهم أن يعملوا بشكل متواصل على تحديث خبراتهم ومعارفهم ، لأنه يتعين على المؤسسات التعليمية وعلى المعلمين أن يستجيبوا للمتغيرات من خلال تطوير وتقديم محتوى تعليمي جيد ، وذلك لكي يوفرنا لعالم الغد المعرفة والمهارات التي يعتمد عليها التقدم الاجتماعي والاقتصادي اعتمادًا كبيرًا . هذا ناهيك عن أنه ينبغي استكمال وصقل خبرة المعلمين الذاتية الشخصية من خلال الكفاءة في طرق التدريس ، مع التركيز على نقل مجموعة من المهارات المتقدمة ، بما في ذلك الدافع للتعلم والابتكار والإبداع والتعاون . وقد أصبحت التكنولوجيا ملمحًا جديدًا من ملامح احتراف مهنة التدريس في بعض الدول المشاركة في برنامج مؤشرات التعليم ، مما يتطلب تفهم القدرات التدريسية للتكنولوجيا ، والقدرة على دمجها ضمن أية عملية تعليمية تدريسية . وأخيرًا فإن احتراف مهنة التدريس لم يعد ينظر إليه بعد الآن باعتباره كفاءة فردية ، ولكن ينبغي أن تتطوى هذه المهنة على القدرة على العمل كجزء من "مؤسسة تعليمية" والقدرة والاستعداد لممارسة مهن أخرى واكتساب خبرات مختلفة مما يثرى القدرة التعليمية وقدرات المعلمين على التدريس .

والاتجاه العالمي نحو نقل عملية اتخاذ القرارات التعليمية إلى المستويات الدنيا من الحكومة يؤثر أيضًا على المعلمين في الدول المشاركة في برنامج مؤشرات التعليم بأشكال متعددة . أولاً : من خلال جعل اتخاذ القرارات الخاصة بالمعلمين (باستثناء الجداول القانونية للأجور) أقرب ما يكون إلى المحلية وإلى المدرسة . ثانيًا : وبأن نطالب المعلمين بأن يكون لهم دور أكبر في إدارة النظام التعليمي وتدبير شؤونه . وقد تبنت بعض الدول نموذجًا تعمل المدارس بمقتضاه ضمن إطار عمل يتحدد مركزياً بالنسبة للمناهج الدراسية والمعايير ، مع منحها قدرًا أكبر من الاستقلال الذاتي والمسئولية فيما يتعلق باتخاذ القرارات .

ومن ثم فإن الواجبات والمهام المفروضة على المعلمين تكون كبيرة للغاية . والموازنة بين الواجبات والمهام المفروضة عليهم وبين ما نقدمه لهم يكون له تأثير مهم وجوهري على تكوين القائمين على عملية التدريس وعلى جودتها . إذ إن اجتذاب الأفراد ذوي المهارة والكفاءة واستمرار عملهم بمهنة التدريس يعد مطلباً أساسياً لضمان ارتفاع جودة التعليم في المستقبل .

ويستعرض هذا التقرير التحديات التي يفرضها ضمان توفير معلمين يتسمون بالمهارة ومتحمسين للعمل . ويستعرض بعض خيارات السياسة والأولويات النسبية بالنسبة للدول حينما توازن بين توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم والحاجة إلى اجتذاب المعلمين المهرة واستمرارهم في العمل بالتدريس .

والمستوى النسبي لأجور المعلمين وتوافر الأموال اللازمة لزيادة الأجور خلال سنى احتراف المعلم لمهنته قد يؤثر على قرار الأفراد المؤهلين الأكفاء باحتراف مهنة التدريس واستمرارهم في العمل فيها . وفي الوقت نفسه فإن الضغوط المفروضة لتحسين جودة التعليم تخضع أحياناً لقيود مالية صارمة ، وتمثل مرتبات المعلمين وحوافزهم العامل الأكبر والمهم في تكلفة تقديم الخدمة التعليمية ، وتصل نسبتها إلى أكثر من ثلثي الإنفاق العام على التعليم في معظم الدول . وتأثير العناصر المختلفة الخاصة بإجمالي المكافآت التي تقدم للمعلمين يختلف من دولة إلى أخرى ، بل ويختلف داخل الدولة الواحدة بمرور الزمن . فإذا كانت الأجور سخية بدرجة كبيرة يكون هناك فائض في المتقدمين الأكفاء لهذه المهنة. هذا ناهيك عن أن التدريس يكون في بعض الأحيان مهنة من المهن القليلة المتاحة أمام الأفراد المتعلمين تعليماً عالياً في الدول النامية . وفي مثل هذه الحالات لا يكون هناك سوق بديل فعال ، بل وحتى مستويات الأجور المتدنية سوف تجتذب متقدمين أكفاء . ونظراً لأن مجالات أخرى من الاقتصاد قد بدأت في التطور ، فقد يؤدي ذلك إلى تخلي أفضل المدرسين فجأة عن مهنة التدريس وانتقالهم إلى الوظائف الجديدة الأخرى الأكثر جاذبية .

ورغم أن جداول المرتبات الموحدة تكون واضحة ويسهل إعدادها ، فإنها لا تساعد على حفز المعلمين لأداء وظائفهم على أفضل وجه ممكن ، كما إنها لا تساعد على حل مشكلات نقص المعلمين في بعض التخصصات أو في المناطق الريفية . ومن بين خيارات السياسة التي لم يستغلها الكثير من الدول المشاركة في برنامج مؤشرات التعليم استغلالاً كاملاً الخيارات الخاصة بالحوافز باعتبارها وسيلة من وسائل تعديل مكافآت المعلمين بدون تغيير جداول المرتبات الحكومية الأساسية . ومثل هذه التعديلات يمكن أن تخدم أهدافاً

مختلفة ، مثل مكافأة المعلمين الذين يتولون مسئوليات أو مهام تتخطى حدود التشريعات القانونية المحددة ، واجتذاب المرشحين الممتازين إلى مهنة التدريس ، وتشجيع المعلمين على تحسين أدائهم أو اجتذاب المعلمين إلى تخصصات يزيد فيها الطلب على العرض ، مثل تخصصات العلوم والرياضيات ، أو إلى المناطق الريفية التي تعاني من ندرة المتقدمين .

وعلى أية حال ينبغي تقدير الحوافز المقدمة بدقة ، وأن يتم تقدير أثرها حسب الحالات المختلفة ، لأن هناك أدلة تشير إلى أنها قد تثير ردود فعل من المعلمين ممن يتأثرون تأثيراً عكسياً ، مما يعيق فاعلية المدرسة وكفاءتها وبالتالي تحصيل التلاميذ . والأمثلة الخاصة بجداول وبرامج المرتبات المعروضة في هذا التقرير تشير مع ذلك إلى أن برامج الحوافز قد تكون فعالة ومؤثرة .

والحوافز المادية للمعلمين لا تمثل العوامل الوحيدة المهمة في المساعي المبذولة لتحسين جودة التعليم . ويستعرض هذا التقرير مؤشرات أخرى مهمة تتعلق بظروف عمل المعلمين ، بما في ذلك ساعات التدريس والتوجيه والإشراف وحجم الفصل ونسبة المعلمين إلى التلاميذ . وإذا أمكن قياس ظروف عمل القائمين على التعليم والتكاليف المرتبطة بهم بدقة ، فإنه لا بد من إعادة النظر في كل هذه المؤشرات معاً بدلاً من استعراض كل منها بمعزل عن الآخر . فمن خلال استعراضها جميعاً معاً يمكن معرفة ما إذا كنا نطالب المعلمين ببذل جهد كبير يفوق طاقتهم أو ببذل جهد أقل من إمكاناتهم، ومعرفة ما إذا كان هناك توازن بين الأولويات النسبية أو لا ؛ إذ إن وجود نظام غير متوازن قد يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية بين المعلمين وصعوبة تعيين معلمين أكفاء والهروب من المهنة . وقد يعكس أيضاً انخفاض كفاءة عملية التدريس ، مما يؤدي إلى ارتفاع تكلفتها . ووجود نظام تعليمي متوازن يسهم في زيادة فاعلية التعليم ومن ثم تحسين نتائج العملية التعليمية .

وحيثما تتخذ الحكومات قرارات بشأن ميزانياتها التعليمية ، فإنها تحدد الأولويات النسبية من بين عناصر مثل مستويات أجور المعلمين وحجم الفصول وعدد ساعات التدريس المطلوبة من المعلمين والوقت اللازم لتوجيه التلاميذ والإشراف عليهم .

وتسعى بعض الدول إلى زيادة المنافسة الخاصة بمرتبات المعلمين ورفع مستويات التشغيل أو كليهما عن طريق زيادة نسب المعلمين إلى التلاميذ ، ويتم ذلك أحياناً بجانب إدخال أشكال جديدة من أشكال تكنولوجيا التدريس . وعلى أية حال ، ورغم أن ذلك قد يكون أحد الخيارات المناسبة والقابلة للتطبيق من أجل تحسين نظم التعليم في بعض الدول

المشاركة فى برنامج مؤشرات التعليم ، فإن نسب المعلمين إلى التلاميذ تتخطى بالفعل حد الـ ٤٠ طالبًا لكل معلم متفرغ للتدريس لهم ، حيث سيكون من الصعب الاستجابة للطلب المتزايد على المعلمين عن طريق رفع هذه النسبة إلى حد أعلى بدون المخاطرة بتدهور جودة التعليم .

ويوضح هذا التقرير أن الدول تتخذ خيارات مختلفة بشأن السياسات الخاصة بهذه الأولويات . ففي بعض الدول يتم تعويض عبء التدريس المنخفض عن المعدل العام عن طريق زيادة حجم الفصول ، فى حين تضاف مزية الفصول الصغيرة التى تقل عن المعدل العام إلى عبء التدريس الخفيف فى دول أخرى ، مما يزيد تكلفة المرتب لكل طالب . ففي شيلي والفلبين وتايلاند يتم تعويض ارتفاع المرتبات الخاصة بمعلمى المرحلة الابتدائية بالمقارنة بالمراحل الأخرى من خلال زيادة عدد ساعات التدريس أو زيادة حجم الفصول عن المعدلات الشائعة ، فى حين يتم فى إندونيسيا معادلة انخفاض المرتبات وزيادة عدد ساعات التدريس بالتوازي مع تناقص حجم الفصول . ومن ناحية أخرى تجمع أوروغواي بين تضاول حجم فصول المرحلة الابتدائية وانخفاض عدد ساعات التدريس وانخفاض المرتبات .

وتوضح هذه الأمثلة أن هناك أساليب مختلفة لإدارة وتدبير عملية نشر المعلمين وتوزيعهم . وتحديد أفضل الأساليب المختارة قد يكون أمرًا طبيعيًا ، ولكن هذا الأسلوب المختار قد لا يكون مناسبًا بالمرة . فكل نظام تعليمى يكون صالحًا للعمل ، بحيث يلبي بدرجة أو بأخرى احتياجات المجتمع الذى يعمل فيه . وتمثل خيارات السياسات المختلفة المطروحة فى هذا التقرير قائمة طويلة من القرارات التى اتخذت على المستويين القومى والوطنى ، وهى تخضع لشكل محدد من أشكال القصور الذاتى والجمود ، مما يزيد من صعوبة إدخال تغييرات جوهرية بين ليلة وضحاها ، إن لم يكن ذلك لآى سبب آخر سوى أن بعض خصائص النظام تخضع للتفاوض فى إطار اتفاقات مقايضة جماعية . ونجاح أى أسلوب قد يعتمد أيضًا على القليل من الخصائص الكمية الخاصة بالنظام التعليمى ، مثل أساليب التدريس المستخدمة أو مدى المساعدة المتاحة التى تعالج المشكلات القائمة ؛ فالتفاعل بين حجم الفصل وأساليب التدريس – على سبيل المثال – غير واضح إلى حد كبير ، والفصول الصغيرة قد تعنى احتمال منح مزيد من الاهتمام لكل طالب على حدة من الطلاب ، ولكن فى

ظل غياب إصلاح المناهج أو تغيير أساليب التدريس مثلاً ، فإن الفوائد والمزايا المتوقعة قد لا تتحقق على الفور .

ورغم صعوبة تقدير وتقويم فاعلية خيارات السياسة المختلفة بشكل حاسم ، فإن التحليلات الواردة في هذا التقرير تشير إلى عدم وجود مجال للاختيار، وإن التحليل الدولي المقارن قد يكون بمثابة أداة مفيدة لتوضيح الجدل الدائر حول هذه المسألة . ويحتاج الأمر إلى إجراء المزيد من البحث في المستقبل لمعرفة الآثار المحتملة للإستراتيجيات المختلفة التي تتبناها الدول . ويستلزم الأمر تحديد الدول التي تطالب المعلمين ببذل جهد أكثر أو أقل من طاقتهم أو تمنحهم حوافز كبيرة أو تقدم لهم القليل مقابل ما يبذلون من جهد . ويحتاج الأمر إلى توفير المزيد من المعلومات عن المعلمين ومدى فاعلية الإستراتيجيات التوجيهية والتدريسية ، خاصة على مستوى فصول الدراسة . وينبغي النظر إلى التغييرات المقترحة في مستويات الموارد المستثمرة أو في توجيه المعلمين أو في ظروف التعليم والتدريس في سياق السياسة العامة الكلية ، التي تحكم العلاقة المعقدة بين توزيع المعلمين والكفاءة الداخلية للنظام التعليمي ونتائج العملية التعليمية . كما يستلزم الأمر جمع المزيد من البيانات المفصلة على مستوى أصغر ، خاصة المقاييس التفصيلية الموثوق بها الخاصة بإنجاز التلاميذ ، وذلك لكي نتفهم طبيعة هذه العلاقة . وتوفير مثل هذه البيانات والحصول عليها يعد واحداً من أهم الأهداف المستقبلية للبرنامج العالمي لمؤشرات التعليم .

دليل القارئ

التعريفات والأساليب المستخدمة

يهتم البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم اهتمامًا كبيرًا بصلاحية المؤشرات وإمكانية مقارنتها بين الدول المختلفة . ولكي يتحقق ذلك عملت الدول المشاركة في البرنامج على وضع معيار لجمع البيانات على أساس مجموعة مشتركة من التعريفات والتعليمات والأساليب المستقاة من برنامج مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية . ويستعرض الملحق A2 من هذا التقرير التعريفات والأساليب ذات الأهمية البالغة لتفسير البيانات الواردة في التقرير بالإضافة إلى الملاحظات ذات الصلة بفترات الإحالة ومصادر البيانات .

ويوجد في نهاية هذا التقرير خمسة ملاحق :

* ملحق A1 : يقدم ملاحظات عامة تتعلق بتغطية البيانات وفترات الإحالة والمصادر الرئيسية للبيانات .

* ملحق A2 : يستعرض التعريفات والملاحظات المهمة ذات الصلة لتفهم المؤشرات المستخدمة الواردة في هذا التقرير (وقد تم ترتيب الملاحظات أبجديًا) .

* ملحق A3 : يوضح أوجه المقارنة والمفاضلة بين الجداول والملاحظات .

* ملحق A4 : يعرض مجموعة البيانات الكاملة المستخدمة في هذا التقرير .

* ملحق A5 : وهو بمثابة توثيق لتصنيف البرامج التعليمية الخاصة بالثماني عشرة دولة المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، وذلك طبقاً لمعيار التصنيف الدولي للتعليم .

والوثائق الكاملة لمصادر البيانات الوطنية وأساليب الإحصاء والحساب توجد في الطبعة الصادرة عام ٢٠٠١ من معيار التصنيف الدولي للتعليم تحت عنوان " التعليم في نظرة سريعة " ، كما توجد أيضًا على الإنترنت على الموقع التالي :

www.oecd.org/els/education/ei/index.html

ومن أجل تدعيم إمكانية المقارنة بين المؤشرات ، طبقت الدول المشاركة في البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم أيضًا معيارًا جديدًا لتصنيف البرامج التعليمية هو معيار التصنيف الدولي للتعليم ١٩٩٧ الذى طورته اليونسكو لتدعيم عملية مقارنة إحصائيات التعليم .

ورغم أن مقارنة البيانات تعد شرطًا أساسيًا لإثبات مدى صحة المقارنات الدولية ، فإنها تتطوى أحيانًا على تحديات بالنسبة لترجمة المؤشرات وتفسيرها في إطار سياق مؤسساتى وطنى . وذلك لأن تطبيق معايير وتصنيفات قابلة للمقارنة يحتم على الدول تغيير الهياكل المؤسساتية الوطنية . فعلى سبيل المثال لا يتفق التعليم الذى يصنف على أنه يقع ضمن المستوى الأول من المعيار الدولي لتصنيف التعليم فى هذا التقرير (مستوى التعليم الابتدائى) بالتحديد فى جميع الدول مع صفوف الدراسة التى يدرس فيها التعليم الابتدائى ، لأن عدد الصفوف المرتبطة بالتعليم الابتدائى تتباين تباينًا كبيرًا بين الدول . ويوضح الملحق A5b الوارد فى نهاية هذا التقرير بالتفصيل مخصصات البرامج التعليمية الوطنية لكل دولة على حدة طبقًا للمعيار الدولي لتصنيف التعليم ١٩٩٧ .

تغطية البيانات

رغم أن نطاق البيانات مازال يقيد نطاق المؤشرات فى العديد من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، فإن جمع البيانات يمتد من حيث المبدأ ليشمل النظام التعليمى الوطنى كله، بغض النظر عن ملكية المؤسسات المعنية أو الإشراف عليها ، وبغض النظر عن آليات تقديم الخدمة التعليمية . وبوجه عام تغطي البيانات جميع فئات الطلاب وتشمل جميع الفئات العمرية : الأطفال (بما فيهم الأطفال المصنفون على أنهم فئات مستثناة) والبالغين والوطنيين والأجانب . بالإضافة إلى الطلاب المسجلين فى برامج التعليم المفتوح والدراسة عن بعد والمسجلين فى برامج التعليم الخاص أو فى برامج تعليمية تنظمها وزارات أخرى خلاف وزارة التعليم ، شريطة أن يكون الهدف الأساسى للبرنامج هو تنمية الفرد تعليميًا . وعلى أية حال فإن التدريب المهنى والفنى فى مكان العمل ، باستثناء

برامج المدارس المدمجة والبرامج التي تعتمد على العمل والتي تعد صراحة جزءًا من النظام التعليمي ، لا تدرج ضمن تكاليف التعليم الأساسي وضمن سجلات وبيانات الالتحاق بالتعليم . كما تدرج أيضًا النشاطات التعليمية المصنفة على أنها خاصة " بالبالغين " أو " دراسة غير نظامية " ضمن هذه البيانات ، بشرط أن تتضمن هذه النشاطات دراسات أو مقررًا دراسيًا يماثل نظيره في التعليم النظامي ، أو أن تؤدي البرامج المعنية بها إلى الحصول على مؤهلات تماثل المؤهلات التي تمنح للدارسين في برامج التعليم النظامي المناظرة . والدورات الدراسية الخاصة بالبالغين والكبار والمخصصة بالدرجة الأولى للاهتمامات العامة وإثراء المعرفة الشخصية أو الترفيه لا تدرج ضمن هذه البيانات .

حساب المعدلات الدولية

يتم حساب المعدلات الخاصة بكل دولة من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، والذي يعد عادة مؤشرًا يهتدى به ، باعتبارها المعدل غير المحسوب لقيم البيانات الخاصة بكل دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي تتوافر بياناتها أو يمكن تقديرها . ومن ثم فإن المعدل السائد في كل دولة يشير إلى متوسط قيم البيانات عند مستوى النظم الوطنية ، ويمكن استخدامه لتوضيح كيف يمكن مقارنة قيمة مؤشر دولة معينة بالقيمة الخاصة بالمتوسط السائد في دولة تقليدية . وهو لا يضع في الحسبان الحجم المطلق للنظام التعليمي في كل دولة .

الفصل الأول

المعلمون اليوم

إعداد :

ألبرت موتيفانس Albert Motivans

ماسيو بروسارد Mathieu Brossard

دوجلاس ليند Douglas Lynd

(معهد اليونسكو للإحصاء)

مقدمة

ثمة إدراك متزايد لدور المعلمين في تحسين وظيفة نظم التعليم وضمان تحقيق نتائج تعليمية إيجابية . ولكن هل تعكس سياسات الحكومات هذا الإدراك بشكل ثابت وعلى الدوام ؟ وكيف تساعد هذه السياسات المعلمين وتدفع الامتياز والجدارة قدمًا وبالتالي تؤثر على مستويات الإنجاز التعليمي ؟ ونحن ننتظر من المعلمين أن يستجيبوا للعديد من المطالب والاحتياجات المجتمعية ، ولكن كيف يمكنهم من القيام بذلك ؟ فسياسات الحكومات تكون متناقضة في أحيان كثيرة ، وغالبًا ما يصاحب الآمال العظيمة محدودية الموارد وقصورها . ولذلك حذر بعض المراقبين من أن المعلمين يتعرضون لخطر أن يصبحوا ضحايا للتغيير بدلا من أن يكونوا حافزين له (Hargreaves, 2000) . ولكي تتمكن المجتمعات من مواجهة متطلبات التغيير التي يفرضها القرن الحادي والعشرون ، يتعين على صانعي السياسات أن يعملوا على تدعيم العاملين في مجال التدريس بحيث يكونون مؤهلين تأهيلا جيدا ومجهزين تجهيزا ملائما بالأدوات والحوافز المناسبة .	نحن نتوقع من المعلمين أن يستجيبوا لمجموعة كبيرة من المطالب والاحتياجات المجتمعية ، ولكن الآمال العظيمة المعقودة عليهم ترتبط غالبًا بقلّة الموارد وقصورها .
واستنادا إلى الأرقام المطلقة ، نجد أن المعلمين يمثلون قوة كبيرة يمكن تعبئتها لتلبية متطلبات واحتياجات التغيير . فعدد المعلمين في الدول المشاركة في المؤشر العالمي للتعليم والبالغ عددها ثمان عشرة دولة كان يزيد على ٢٣ مليون معلم في عام ١٩٩٨ طبقا لبيانات عد الرءوس ، وهو رقم أكبر من إجمالي عدد سكان كل من أستراليا ونيوزيلندا . ويمثل هذا الرقم زيادة بنسبة ١٠٪ عن إجمالي عدد المعلمين في عام ١٩٩٠ ، وكانت أكبر معدلات الزيادة في أعداد المعلمين في المرحلة الثانوية وفي المرحلة الثالثة من مراحل التعليم .	بلغ عدد المعلمين في دول المؤشر العالمي للتعليم ٢٣ مليون معلم ويتزايد عددهم باطراد . وقد تزايد هذا الرقم بمعدلات أسرع في مرحلة التعليم الثانوي وفي المرحلة الثالثة من مراحل التعليم .

ورغم أن جميع الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم لم تحقق تمامًا هدف التعليم الابتدائي العالمي ، فإنها على وشك تحقيق هذا الهدف ، ومن ثم تواجه الحكومات ضغوطًا متزايدة ومطرودة لتوفير المزيد من الأماكن والمزيد من المعلمين في مستويات التعليم التالية . ويرى معظم صانعي السياسات الوطنية أن التحديات الرئيسية التي تواجه النظام التعليمي تكمن في مراحل التعليم الثانوي والمرحلة الثالثة من مراحل التعليم ، مما يعكس الحاجة المطردة لتدعيم رأس المال البشري من خلال رفع مستويات المهارات بين السكان حتى تتنافس اقتصاديًا في سوق يتجه باطراد نحو العالمية . ومع ذلك فإن هدف زيادة المشاركة في مستويات التعليم الثانوي والمرحلة الثالثة من مراحل التعليم يمثل خيارات وأولويات نسبية صعبة ، خاصة بالنسبة للدول التي تسعى أيضًا إلى تحسين جودة التعليم الابتدائي . وتعد الأولويات النسبية جزءًا مهمًا وأصيلًا من مخصصات الموارد المالية والبشرية المحدودة ، وسوف يسهم الاستثمار في التدريب والدعم المناسب اللازم لمعلمي المدارس الابتدائية في معدلات الإنجاز التعليمي والاتجاهات اللاحقة ، مما يدعم مواصلة التعليم طوال مراحل العمر .

ويثير ذلك أيضًا قضية المحتاجين لمزايا وفوائد التعليم أكثر غيرهم . فعلى سبيل المثال تتمثل المشكلة الرئيسية في معظم دول البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم في كيفية تعيين المعلمين ودعمهم في ظل الظروف الصعبة ، في المناطق الريفية والنائية غالبًا . ويثير ذلك مسائل سياسية تتعلق بضمان الجودة في النظام التعليمي بأسره، والتركيز بشكل خاص على نشر المعلمين وإعادة توزيع الموارد باعتبار ذلك أحد الجهود المبذولة للتغلب على المثالب المتعددة (الفقر وسوء البنية الأساسية ونقص المعلمين المؤهلين) في مناطق أو مدن أو مدارس معينة .

ويرتبط عدد القائمين على التعليم ومؤهلاتهم وظروف عملهم بعدد من العوامل المؤسسية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة . ويستعرض هذا الفصل كيف تساعد العوامل الاقتصادية بشكل خاص في تحديد المعايير التي تعتمد عليها الدول في اتخاذ القرارات بشأن السياسة الخاصة بالمعلمين وظروف التدريس . ويعد ذلك بمثابة مقدمة تمهيدية للفصل التالى الذى يركز على السياسة الخاصة بالأولويات النسبية المرتبطة بنشر المعلمين وتوزيعهم (أى حجم الفصل وساعات التدريس وجداول المرتبات) التي تستخدم لتحقيق النتائج المرجوة .

● يحدد القسم الأول السياق الاقتصادى الكلى الواسع وتأثيره على السياسة العامة . ففي عقد التسعينيات تغيرت مستويات الدخل القومى أحيانا تغييرا جذريا ؛ مما أسفر عن زيادة العائدات الحكومية أو فرض قيود حادة فى الميزانية الخاصة بالإنفاق العام . ومثل هذه الاتجاهات قد يكون له تأثير مباشر على دعم الحكومة (والقطاع الخاص) للتعليم . ناهيك عن أنه توجد حاجة ماسة إلى النظر فيما وراء التدابير الكلية الخاصة بالدخل القومى ومعرفة كيف يوزع الدخل بين السكان . وتواجه نظم التعليم والمعلمون فى المجتمعات التي تعاني من عدم المساواة الاجتماعية تحديا صعبا فيما يتعلق بتوزيع مزايا التعليم على نحو أكثر عدلا وإنصافا .

● ويستعرض القسم الثانى الاتجاهات الخاصة بكيفية تمويل النظم التعليمية وكيفية إدارتها ، مع التركيز بشكل خاص على مدى ارتباطها بالمعلمين وظروف التدريس . ويستعرض هذا القسم مستويات التمويل وكيف تخصص نفقات التعليم . هل تهتم الحكومات

المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم بالقدر الكافى بمستوى الاستثمار فى التعليم ، وبشكل خاص بالاستثمار الخاص بالمعلمين ؟ فاستنادًا إلى دراسة خاصة بالمؤشر العالمى للتعليم أجريت عام ١٩٩٨ ودراسة أخرى حديثة ، يستعرض هذا القسم أيضًا الاتجاهات الخاصة بصنع القرارات المرتبطة بالتعليم . من الذى يتخذ القرارات الخاصة بالمعلمين ، وما هو هامش الاستقلال والحرية الممنوح للمعلمين فى هذا الصدد ؟ وإلى أى حد يتمتع المعلمون بسلطة اتخاذ قرارات معينة على مستوى المدرسة ؟

• ويستعرض القسم الثالث الاتجاهات الحالية الخاصة بالمشاركة فى التعليم فى دول برنامج المؤشر العالمى ، ويستعرض مدى التقدم الذى يحرزه التلاميذ من خلال النظام التعليمى . كما يناقش أيضًا الخصائص العامة لنظم التعليم (مثل سياسات الترقى أو المدارس متعددة الفترات) ودلالات ذلك بالنسبة للمدرسين . ويقارن هذا القسم أيضًا نتائج الطلاب المستقاة من تقييم دولى لطلبة الصف الثامن ومدى تحصيلهم لمواد العلوم والرياضيات فى ثمان دول من دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم التى شاركت فى الدراسة . وتوضح هذه الدراسة نفسها ، من خلال هذه المجموعة الفرعية من دول المؤشرات العالمى المشاركة فيها ، كيف يستخدم المعلمون والتلاميذ تكنولوجيا المعلومات والاتصال الجديدة فى الفصل ، وبعض مؤشرات جودة التعليم : مثل نواحي النقص أو القصور التى تؤثر على قدرة المدارس على توفير الإشراف والتوجيه ومدى إدراك المعلمين لقدرتهم على تدريس موضوعات معينة ومدى استعدادهم لذلك .

• ويعرض القسم الأخير لمحة سريعة عن القائمين على التعليم في الوقت الراهن في الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، ويستعرض أوجه الاختلاف في فئات النوع والعمر والمؤهلات . وهذا العرض الموجز لوضع المعلمين يساعد المخططيين التعليميين على التنبؤ ، مثلاً ، بمدى تقدم المعلمين في العمر أو تحديد أوجه النقص في مؤهلات المعلمين ، رغم أنه ليس من المطلوب أو من السهل دائماً في حالات أخرى أن تحدد الدول مؤشرات ومعايير تهتدى بها . ويستعرض هذا القسم خصائص ومواصفات المعلمين في الوقت الراهن ، والتي قد تمثل تحديات أو مزايا بالنسبة لتوسيع الفرص التعليمية وتحسين جودة التعليم في العقد القادم .

١ - شروط الاقتصاد الكلي والموارد اللازمة للتعليم

إن أوضاع الاقتصاد الكلي المتغيرة قد يكون لها تأثير مباشر على الموارد العامة المتاحة اللازمة للتعليم من خلال التأثير على مستويات العائدات والإنفاق الحكومي. وقد يؤدي ذلك في بعض الحالات إلى تقييد الميزانية الخاصة بالإنفاق الاجتماعي العام ، خاصة في مجال التعليم . وأوضاع وشروط الاقتصاد الكلي قد تؤثر أيضاً على الأسر ، وقد يكون لها تأثير كبير على مستوى الإنفاق الخاص على التعليم . بل إنها قد تؤثر على قرارات الأفراد بمواصلة التعليم أو الاستمرار فيه .

وفي أواخر عقد التسعينيات شهد وضع الاقتصاد الكلي في الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم تغييراً جذرياً في بعض الأحيان ، حسبما يتبين من مستويات إجمالي الناتج المحلي . ففي بعض الدول كان النمو الاقتصادي السريع

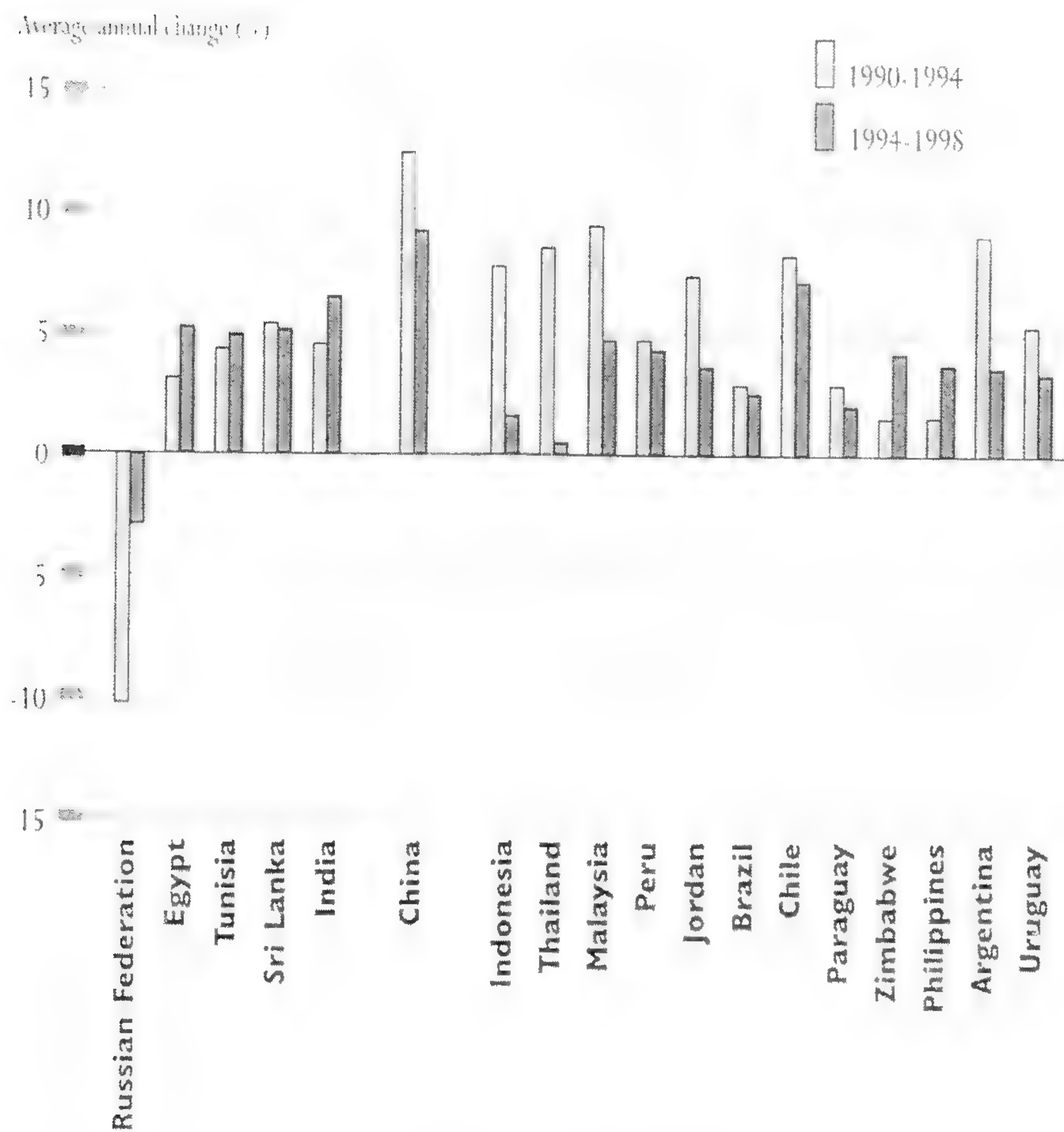
قد يكون للمتغيرات الخاصة
بالاقتصاد الكلي تأثير
مباشر على مستويات
الإنفاق العام والخاص على
التعليم .

يعنى زيادة عائدات الحكومة ؛ ومن ثم توفير قدر أكبر من الموارد اللازمة للتعليم . وعانت دول أخرى من انخفاض كبير فى الدخل القومى وتقييد ميزانية الحكومة وانخفاض الموارد المالية اللازمة للتعليم .

وتواجه الدول التى تمر بمرحلة انتقال من النظم المركزية الصارمة ، مثل روسيا ، تحديًا كبيرًا فى إعادة بناء المؤسسات والمناهج التعليمية فى مواجهة قيود الميزانية الصارمة . وكما يتضح من الشكل رقم ١-١ كانت روسيا الاتحادية الدولة الوحيدة التى شهدت انخفاضًا فى إجمالى الناتج المحلى طوال عقد التسعينيات . وشهدت دول جنوب شرق آسيا التى عانت من الأزمة المالية التى نشأت فى أواخر التسعينيات ، خاصة إندونيسيا وتايلاند وماليزيا ، معدلات نمو إيجابية خلال هذه الفترة ، ولكن بمعدل أبطأ مما كان عليه الوضع فى بداية العقد . وفى عام ١٩٩٨ عانت هذه الدول من انخفاض حاد فى إجمالى الناتج المحلى ، حيث بلغت نسبته على التوالى ١٣,٢ ٪ ، و ٩,٤ ٪ ، و ٧,٥ ٪ (البنك الدولى ٢٠٠١) . وتواجه هذه الدول مصاعب فى الحفاظ على الإنجازات التى حققتها فى مجال التعليم ، خاصة بين شرائح السكان الذين تضرروا أكثر من غيرهم من الانكماش الاقتصادى . وفيما يتعلق بالجانب الإيجابى تقف الصين باعتبارها من أوائل الدول التى تمتعت باقتصاد يتنامى بسرعة كبيرة فى أوائل وأواخر عقد التسعينيات ، وكذلك ارتفع إجمالى الناتج المحلى فى كل من الأرجنتين وشيلي والأردن بمعدلات كبيرة . وتشير الأحداث الأخيرة إلى حدوث انكماش اقتصادى فى الأرجنتين ، وقد تشهد الفلبين وزيمبابوى انكماشًا مماثلاً ، حيث شهدت هذه الدول نموًا اقتصاديًا محدودًا فى أواخر التسعينيات .

أدى عدم الاستقرار
الاقتصادى إلى تحديد
التمويل العام اللازم للتعليم
فى روسيا الاتحادية وفى
دول جنوب شرق آسيا ،
ولكن تم توفير المزيد من
الأموال فى الاقتصاديات
النامية كما هو الحال فى
شيلي والصين .

Figure 1.1
Average annual change in GDP growth, 1990-1994 and 1994-1998
(in percentages)



Countries are ranked by direction and magnitude of change between periods.
Source: World Bank (2001).

وربما تكون مقاييس الدخل القومي مفرطة العمومية بالنسبة لإجراء أى تقويم لمعرفة التأثير المحتمل لمتغيرات الاقتصاد الكلى على التعليم ؛ فمستوى العائدات الحكومية يحدد بدقة تامة مقدار الموارد المخصصة للتعليم رغم أن الإنفاق يزيد بوجه عام على العائدات فى دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . ويوضح الشكل رقم ١-٢ التباين الكبير فى مستويات العائدات الحكومية بين دول البرنامج العالمى خلال عقد التسعينات ، رغم أننا نركز هنا على التغير الذى يحدث بمرور الزمن .

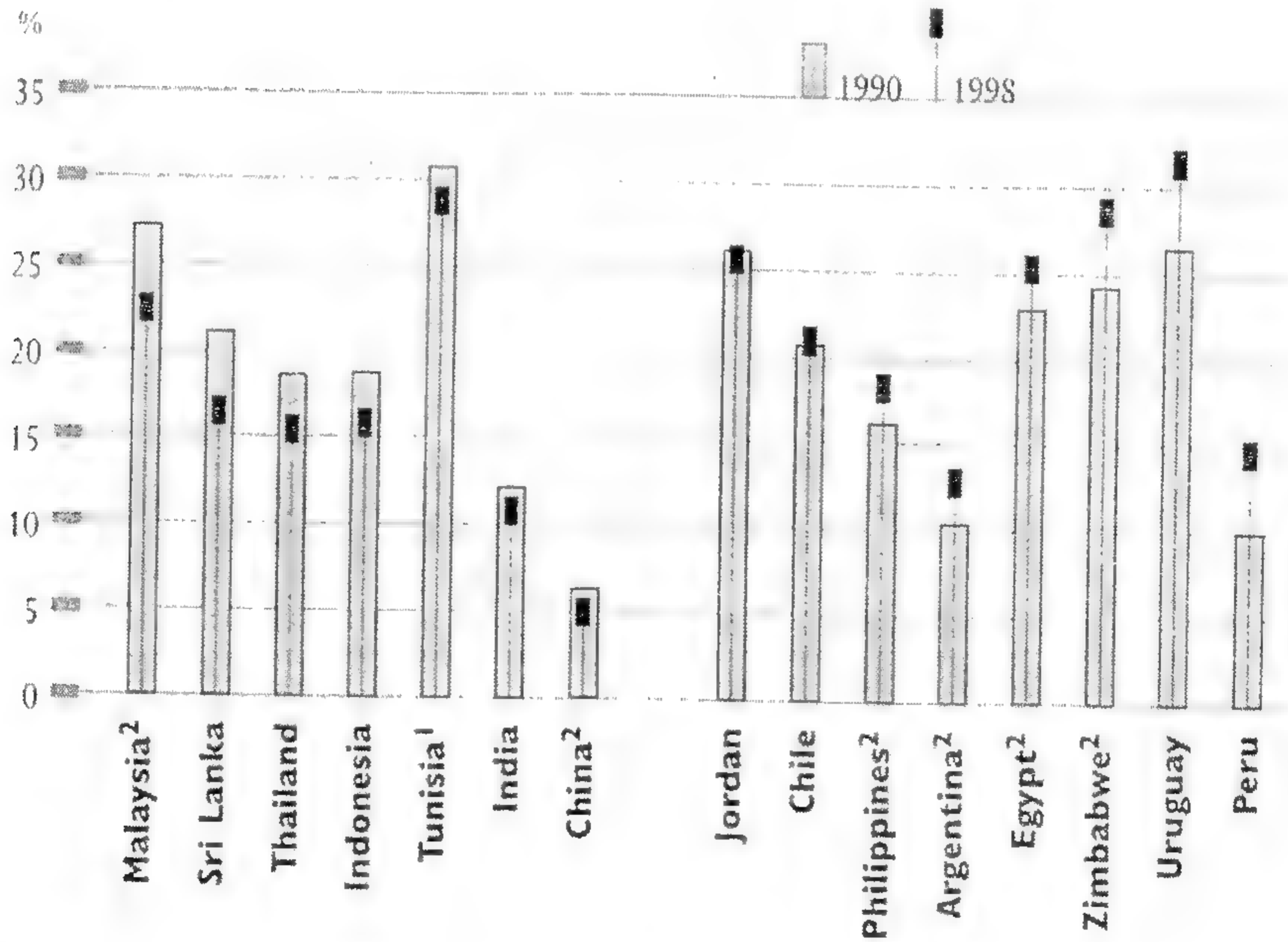
وعائدات الحكومة ، باعتبارها تمثل نسبة من إجمالى الناتج المحلى ، تصل فى كل من الأردن وتونس إلى ضعفى نظيرتها فى الصين والهند وبيرو . ويتبين من مقارنة مستوى العائدات فى عامى ١٩٩٠ و ١٩٩٨ أن الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم تنقسم إلى مجموعتين ، حيث شهدت نصف الدول تقريبا ، والتي يقع معظمها فى آسيا (خاصة مالايزيا وسيريلانكا) انخفاضا فى العائدات باعتبارها تمثل نسبة من إجمالى الناتج المحلى ، بينما شهدت المجموعة الثانية من هذه الدول ، ومعظمها من أمريكا اللاتينية (خاصة أوروغواى وبيرو) ارتفاعا فى العائدات الحكومية .

والتغير فى العائدات والإنفاق له دلالات مباشرة على التعليم . فرغم أن الانخفاض السريع وغير المتوقع للعائدات يؤدى غالبا إلى تخفيض الإنفاق على التعليم ، فإن الدول قد تستجيب لذلك عن طريق إعادة توجيه الموارد من مستوى إلى آخر من مستويات التعليم أو الإنفاق . ومن المهم أيضا تصنيف العائدات على مستوى الحكومات والأقاليم الجغرافية المختلفة . وتمول نظم التعليم فى الدول الفيدرالية بشكل خاص ، مثل البرازيل أو الصين أو روسيا الاتحادية ، من خلال ترتيبات

انخفضت عائدات الحكومة خلال عقد التسعينيات باعتبارها تمثل نسبة من إجمالى الناتج المحلى فى ما يقرب من نصف الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ، مما أدى إلى تخفيض نسبة الدخل القومى المخصص للإنفاق على التعليم .

معقدة بين المستويات الحكومية المختلفة ، بدءًا من الحكومة المركزية وانتهاء بالحكومات المحلية . ونظرًا لأن الإنفاق الاجتماعي المحلي يزيد عادة عن العائدات المحلية (Klugman,1997) فإن هذا الخلل الواضح في التوازن يدفع الحكومة المركزية إلى إجراء تحويلات لإحداث مساواة بين الأقاليم التي تفتقر إلى القدرة على توليد عائدات خاصة .

Figure 1.2
Government revenue as a percentage of GDP, 1990 and late 1980s
(in percentages)



Countries are ranked by percentage point change between years

1. Year of reference 1996.

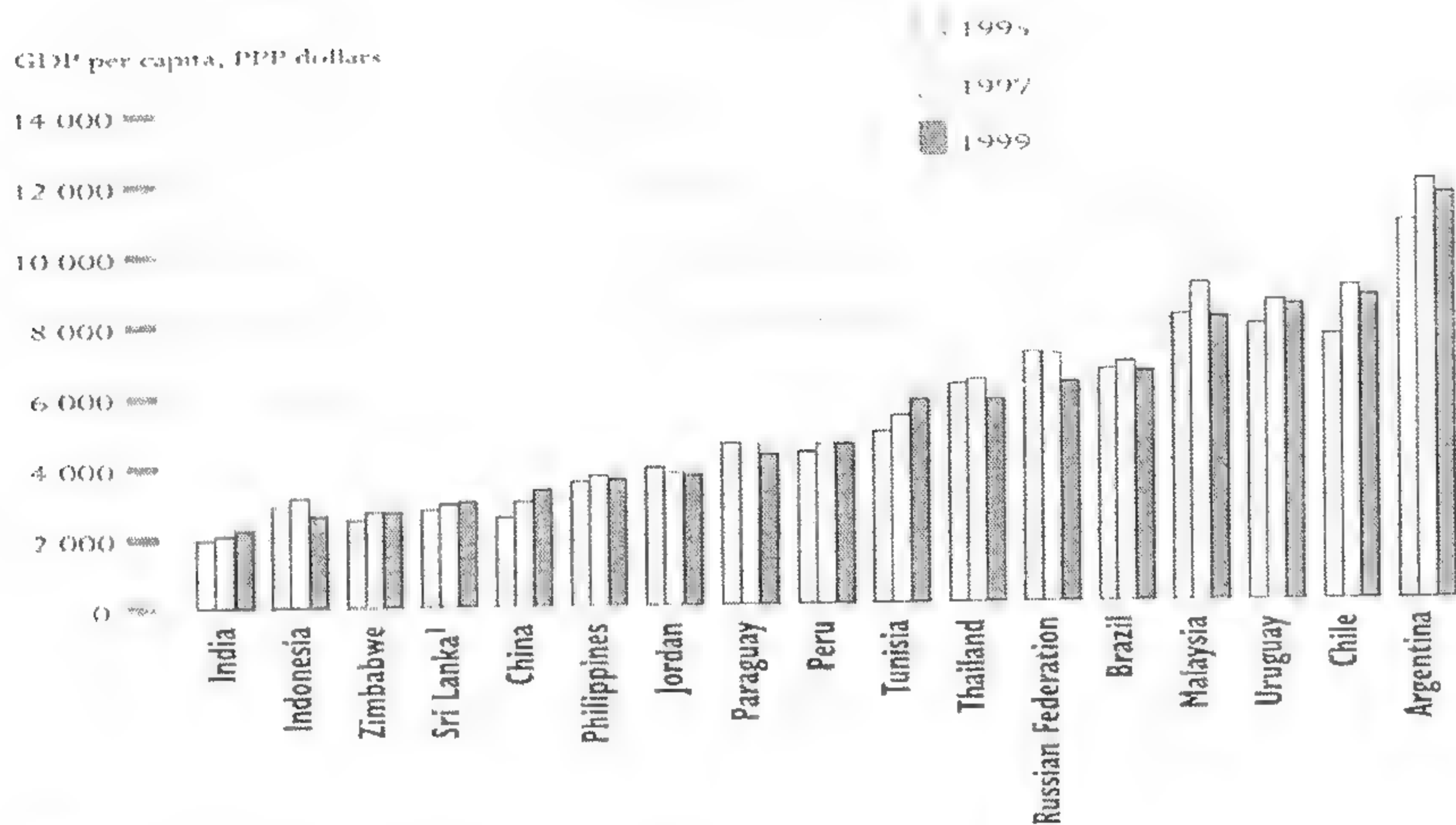
2. Year of reference 1997.

Source: World Bank (2001).

وثمة مقياس آخر ، هو مقياس نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي ، يمثل التقسيم النظري للدخل القومي بين جميع أفراد السكان ، ومن ثم فهو يستخدم عادة لمقارنة الدخل القومي بين الدول ، لأنه يتم تعديله حسب عدد السكان . وكما يتبين من الشكل ٣-١ فإن دوال البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم تتباين تبايناً كبيراً من حيث الثروة القومية . فقد بلغ نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي في شيلي - طبقاً لمستوى ١٩٩٩ ، وهو ٨٦١٢ دولاراً ، بعد تحويله باستخدام مكافئ القوة الشرائية - أربعة أضعاف نظيره في الهند (٢٢١٧ دولاراً بمكافئ القوة الشرائية) ، ولكنه كان يقل مع ذلك عن نصف نظيره السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية . وفي الفترة بين ١٩٩٥ و ١٩٩٩ أشارت البيانات إلى أن أكبر المكاسب قد تحققت في الصين (٣١٪) وتونس (١٨٪) والهند (١٦٪) وشيلي (١٤٪) .

يتباين نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي كثيراً في دول المؤشر العالمي للتعليم ؛ إذ يبلغ معدله في شيلي أربعة أضعاف نظيره في الهند . وفي أواخر التسعينيات انخفض نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي في سبع دول من دول المؤشر العالمي للتعليم .

Figure 1.3
GDP per capita, 1995, 1997 and 1999



OECD mean (1997) = PPP dollar, 12 885
 1. Year of reference 1998.
 Sources: World Bank (2001); OECD (2001).

وقد انخفض نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي في الأردن بالفعل رغم النمو الكبير في الدخل القومي ، ويرجع ذلك جزئيًا إلى أن بها أكبر معدلات نمو سكاني بين دول المؤشر العالمي للتعليم . ففي عام ١٩٩٩ انخفض نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي أيضا إلى ما دون المستوى الذي كان عليه في عام ١٩٩٥ في ست دول أخرى ، هي البرازيل وإندونيسيا وماليزيا وباراجواي وروسيا الاتحادية وتايلاند . وقد شهدت روسيا الاتحادية أكبر معدل انخفاض ، حيث انخفض نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي بنسبة ١٢٪ .

يعنى ارتفاع معدلات التضخم أنه يمكن شراء عدد أقل من السلع والخدمات بقدر الكم نفسه من النقود ، مما يؤدي إلى انخفاض القوة الشرائية للمؤسسات التعليمية والقيمة الحقيقية لمرتبات المعلمين .

وقد صاحب تغير الدخل القومي ارتفاع معدلات التضخم في بعض الدول . ومن ثم تتخفيض القيمة الحقيقية لهذه الأرقام ، التي يعبر عنها في آجال ثابتة بعد تعديلها لتتفق وحالة التضخم. وقد شهدت معظم الدول في الفترة بين عامي ١٩٩٥ و ١٩٩٩ نموًا اقتصاديًا مطردًا ، مع ارتفاع محدود نسبيًا في مؤشرات الأسعار الاستهلاكية . ومع ذلك فقد تبين ارتفاع معدلات التضخم في إندونيسيا وروسيا الاتحادية وأورجواي وزيمبابوي ، وعانت الدولتان الأوليان منها أزمة مالية في النصف الثاني من عقد التسعينيات . وبغض النظر عن آثار ذلك الضارة على الرفاهية العامة ، فقد أثر خفض القيمة الحقيقية للأجور على معدلات التوظيف ، وزاد من المخاوف الخاصة بالقدرة على الحفاظ على المدرسين المؤهلين ، ناهيك عن جذب معلمين جدد لاحتراف المهنة . وقد كان لرد فعل الحكومات على ذلك تأثير كبير على مستوى المهارات وتكوين هيكل القائمين على التعليم ، فقد تقوم الحكومة مثلا بحماية القيمة الحقيقية لجداول مرتبات القطاع العام من خلال ربطها بنوع من أنواع مؤشرات الأسعار لكي تعوض انخفاض قيمتها الحقيقية .

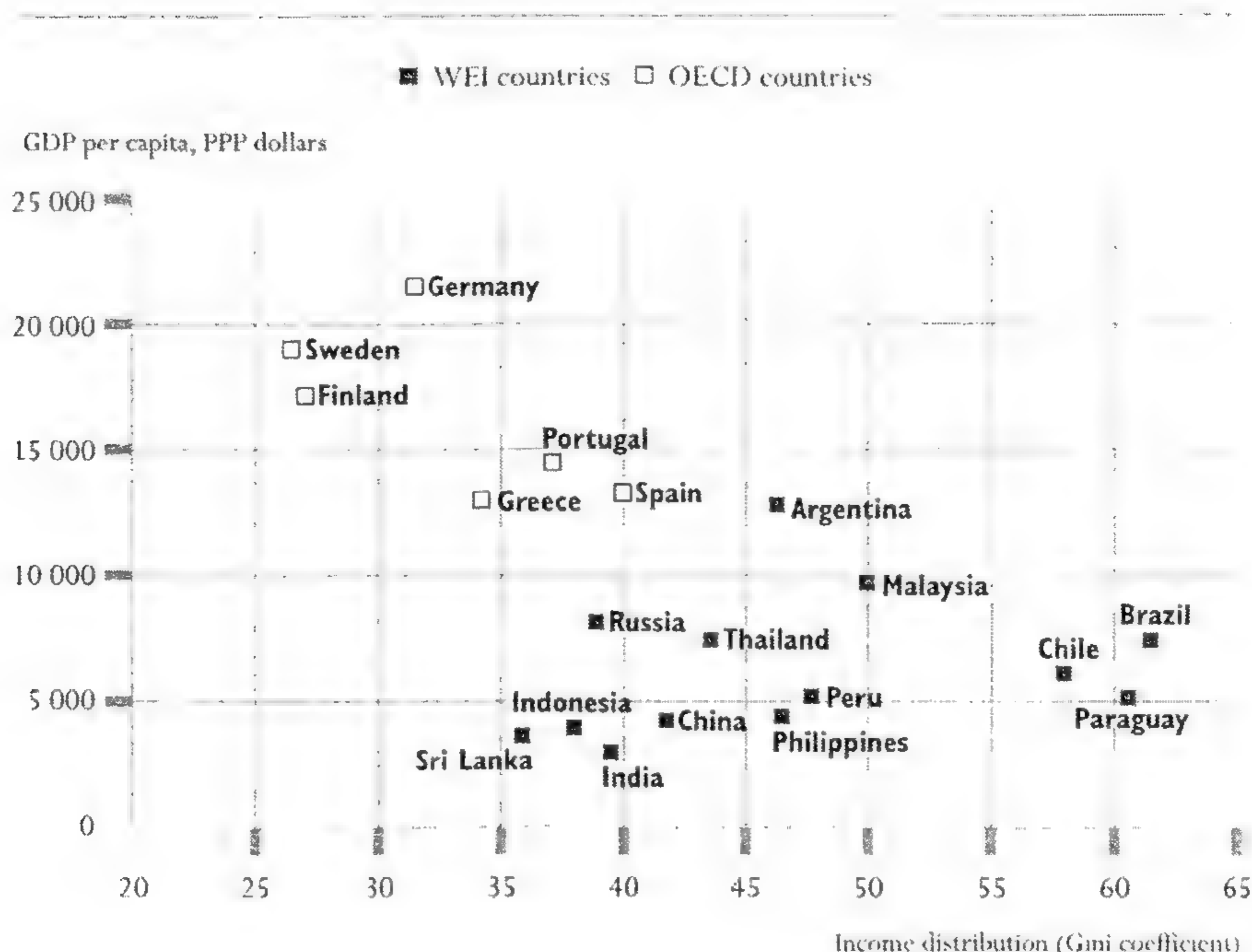
وتلعب المساهمات الخاصة التي تقدم للتعليم – كما سيتبين في القسم التالي بمزيد من التفصيل – دورًا مهمًا في تمويل

مخصصات التعليم فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . ومن ثم فإنه من الأهمية بمكان أن نستعرض أيضا كيف يوزع الدخل القومى توزيعا حقيقيا بالنسبة للدخل الفردى ، بدلا من التفكير فيه على أنه يقسم بالعدل والإنصاف على كل فرد من السكان .

ويندرج العديد من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم ضمن تلك الدول التى تعاني من عدم التوزيع العادل للدخل فى العالم . ففي البرازيل على سبيل المثال يملك أغنى عشرة بالمائة من السكان أكثر من ٤٨ بالمائة من ثروة البلاد (World Bank,2001) . ومعامل جيني Gini coefficient ، الذى يقيس مستوى عدم المساواة ، يوضح بيانيا نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى طبقا لما هو موضح فى الشكل رقم ١-٤ . وكلما ارتفع المعامل ، زاد سوء توزيع الدخل وعدم إنصافه (المساواة التامة تساوى صفرا وعدم المساواة الكلية تساوى واحدا) . ويوضح ذلك أن بعض دول البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم فى أمريكا اللاتينية - خاصة البرازيل وشيلي وباراجواى - تعاني من ارتفاع معدلات عدم المساواة فى توزيع الدخل . وتعد قضية عدم المساواة من القضايا المهمة فى دول أخرى من دول المؤشر العالمى للتعليم ولكن بدرجة أقل مما هو سائد فى أمريكا اللاتينية . ورغم وجود اتجاه عام نحو زيادة معدل المساواة مع ارتفاع الدخل القومى ، تعد روسيا الاتحادية مثالا لتلك الدول التى ارتفعت فيها معدلات عدم المساواة فى الدخل .

تعد دول أمريكا اللاتينية المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم من بين أكبر الدول فى العالم التى تعاني من عدم المساواة فى توزيع الدخل ، حيث توجد بها الفئات بالغة الثراء إلى جوار السكان الأشد فقرا .

Figure 1.4
GDP per capita and income disparity in the 1990s



Source: UNU-WIDER/UNDP World Income Inequality Database.

وقد تم استعراض العلاقة بين توزيع الدخل وفرص التعليم بالتفصيل في سياق الحديث عن دول أمريكا اللاتينية. وتتخفف معدلات عدم المساواة في الدخل باطراد مع ارتفاع معدلات التحصيل التعليمي. وعلى أية حال، ففي دول مثل الهند يلاحظ أن فرص التعليم لا توزع بالتساوي بمعدلات تزيد حتى عن عدم المساواة في توزيع الدخل، مما يشير إلى أن الأمر يستلزم بذل المزيد من الجهد لعلاج انعدام التوازن في هذا المجال.

(World Bank, 2001)

يفرض هذا الوضع ضغوطا إضافية على الحكومات من أجل توزيع فرص التعليم والمزايا المرتبطة بها بشكل أكثر إنصافا .

وفى ضوء هذا العرض ، يتعرض صناع السياسة أحيانا لضغوط لمعالجة الآثار الاقتصادية والاجتماعية السلبية لانعدام المساواة ، ويتردد الحديث عن التعليم باعتباره العامل الأساسى لذلك لأنه يساعد على توفير المهارات اللازمة للتغلب على الفقر والنبذ الاجتماعى . وتطبق برامج تعويضية فى المجتمعات ومدارس الأحياء التى ترتفع فيها نسبة الأسر منخفضة الدخل فى معظم الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . كما عملت بعض الدول أيضا على تسهيل المشاركة فى أنواع مختلفة من برامج التعليم المبكر للأطفال . وهناك أدلة واضحة وقوية تشير إلى فاعلية هذه البرامج فى تعويض وتصحيح عدم المساواة فى الفرص .

٢- المعلمون والتمويل وتوجيه التعليم

المعلمون هم العامل الرئيسى فى تمويل النظم التعليمية . فالإنفاق على التعليم قد يصل إلى نصف إجمالى الإنفاق الاجتماعى العام . وتمثل الأجور والمرتبات بوجه عام الجزء الأساسى من هذا الإجمالى . ويمثل القانمون على التعليم من المعلمين وغير المعلمين نسبة كبيرة من القوى العاملة الوطنية . إذ يعمل شخص واحد على الأقل من بين كل خمسة وعشرين شخصا من جميع الأفراد العاملين فى معظم الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم فى النظام التعليمى .

يمثل التعليم أكبر قطاعات الإنفاق الاجتماعى العام ، إذ يمثل العاملون فى هذا القطاع حوالى ١٠٪ من إجمالى القوى العاملة .

وترتفع هذه النسبة فى تونس ارتفاعا كبيرا ، حيث تصل إلى ١ : ١٠ . وبالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء العاملين يمثلون الشريحة الأكبر من أكثر العاملين تعليما ؛ إذ إن أكثر من نصف القوة العاملة فى إندونيسيا ممن أكملوا المرحلة التعليمية الثالثة من المعلمين . ورغم أن معظم الوظائف الإدارية المرتبطة بقطاع التعليم يقوم على أمرها عاملون موظفون لا يعملون

بالتدريس ، فإن المعلمين يلعبون دوراً أساسياً في تنفيذ القرارات على مستوى المدرسة . وفي حين إن الموظفين الحكوميين والإداريين " يوجهون " النظم التعليمية من الناحية الفنية ، فإن المعلمين " يديرون الفصول ويوجهونها " .

ويستعرض هذا القسم بالتفصيل مدى توافر الموارد العامة وكيفية تخصيصها ، كما يستعرض أيضاً دور المعلمين في عملية اتخاذ القرارات والمستويات الحكومية التي تتخذ فيها القرارات التي تؤثر على المعلمين .

مدى توافر الموارد العامة

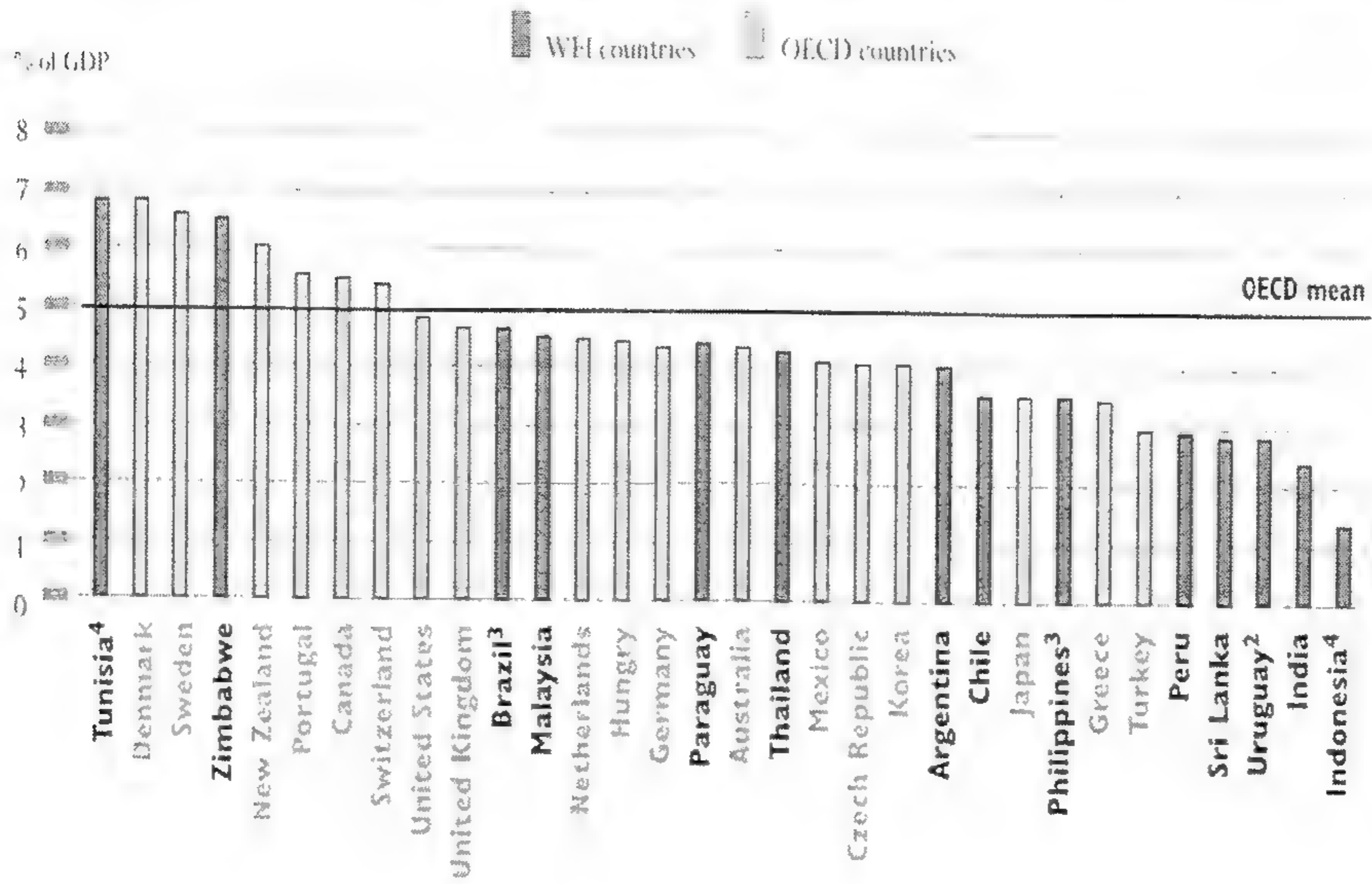
تعكس مستويات الإنفاق العام - باعتبارها تمثل نسبة من إجمالي الناتج المحلي - مستوى الالتزام بالمخصصات التعليمية .

تتعكس مستويات الإنفاق العام - باعتبارها جزءاً من إجمالي الناتج المحلي - مستوى الالتزام بالمخصصات التعليمية . غالباً ما يترجم الإنفاق الحكومي العام على التعليم - باعتبار أنه يمثل نسبة من إجمالي الناتج المحلي - على أنه يمثل مدى التزام أية دولة بمخصصات التعليم وتدريب شؤونه . وكما يتبين من الشكل رقم ٥-١ فقد تراوحت معدلات الإنفاق الحكومي على التعليم في عام ١٩٩٨ بين ١,٤٪ في إندونيسيا ، و ٦,٨٪ في تونس من إجمالي الناتج المحلي . وتتنخفض هذه النسبة بدرجة كبيرة عن المتوسط الشائع في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (الذي بلغ ٥٪ في عام ١٩٩٨) في معظم دول البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم . وقد يعكس مستوى الإنفاق العام أيضاً - باعتباره جزءاً من إجمالي الناتج المحلي - أوجه الاختلاف في درجة التوازن بين تمويل التعليم العام والخاص . فكما أشرنا سلفاً ، يمثل العاملون بمجال التعليم في تونس نسبة كبيرة من الموظفين في القطاع العام ، وبالتالي من فاتورة الأجور العامة . ويفسر ذلك بشكل ما ارتفاع معدلات الإنفاق العام على التعليم في تونس مقارنة بدول أخرى مماثلة لها في مستويات الناتج المحلي .

وقد شهدت أنماط الإنفاق العام تغييرات ملحوظة في الفترة بين ١٩٩٦ و ١٩٩٨ . وقد يعكس ذلك تغيراً غير متوقع في إجمالي الناتج المحلي بقدر التغير نفسه للقرارات الخاصة بمستويات الإنفاق العام على التعليم . فعلى سبيل المثال ، ارتفع معدل الإنفاق العام على التعليم في الفترة بين ١٩٩٦ و ١٩٩٨ بما يزيد على الثلث في باراجواي ، إذ ارتفع من ٣,١٪ إلى ٤,٢٪ من إجمالي الناتج المحلي ، وبنسبة الخمس في الأرجنتين وشيلي وتايلاند . وظلت النسبة ثابتة نسبياً بين الدول الأخرى ، برغم أنه من المهم أن نضع في الاعتبار أن الإنفاق الحقيقي في أي اقتصاد منتعش يستمر في الارتفاع إذا ظلت النسبة المخصصة للتعليم من إجمالي الناتج المحلي ثابتة .

في الفترة بين ١٩٩٦ و ١٩٩٨ ارتفعت النسبة المخصصة للتعليم من إجمالي الناتج المحلي إلى أقصى درجة في كل من الأرجنتين وشيلي وباراجواي وتايلاند .

Figure 1.5
Public expenditure¹ on educational institutions as a percentage of GDP, 1998



١ - بما فى ذلك الدعم العام للأسر المنتسبة للمؤسسات التعليمية . ويشمل الإنفاق المباشر على المؤسسات التعليمية من مصادر دولية .

٢ - الإنفاق المباشر على مؤسسات تعليمية من مصادر دولية تزيد بنسبة ١,٥% على جميع النفقات العامة (١٩٩٨) .

٣ - سنة الإحالة ١٩٩٧ .

٤ - سنة الإحالة ١٩٩٩ .

المصدر : OECD/UN ESCO WEI, Table 4 in Annex A4.

يرتفع معدل الإنفاق على التعليم باعتباره يمثل نسبة من إجمالي الإنفاق العام في دول المؤشر العالمي للتعليم عن المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، مما يفسر ارتفاعه إلى أكثر من ربع الإنفاق العام في تايلاند في عام ١٩٩٨ .

تلعب المصادر الخاصة دوراً مهماً في تمويل التعليم في الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم يفوق دورها في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

وثمة مقياس آخر يوضح مدى التزام أية حكومة بالاهتمام بالتعليم ، وهو قياس نسبة إجمالي الإنفاق العام المخصص للتعليم . فالدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم تخصص عادة نسبة أكبر من متوسط النسبة المخصصة لذلك في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢١,٨ ٪ في عام ١٩٩٨) ؛ إذ أنفقت تايلاند على سبيل المثال ٢٧,٢ ٪ من الإنفاق العام على التعليم في عام ١٩٩٨ ، وهي نسبة تبلغ ضعف المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، وتمثل زيادة كبيرة عن نسبة الـ ٢١,٨ ٪ المسجلة في السنة السابقة . وقد انخفضت هذه النسبة في الفلبين من ٢٨,٣ ٪ إلى ١٩,٧ ٪ خلال الفترة نفسها . وهكذا نجد أن الدول التي تتفق نسبة من إجمالي إنتاجها المحلي أقل من المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ربما تخصص مع ذلك نسبة من إجمالي الإنفاق العام للتعليم مماثلة للمتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أو أكبر منه .

وتلعب مصادر التمويل الخاصة دوراً مهماً في تمويل نظم التعليم . إذ من الشائع في كل الدول أن تقوم المساهمات الخاصة باستكمال الإنفاق العام على التعليم . وحينما يوضع الإنفاق الخاص في الحساب ، يتجاوز مجموع الإنفاق العام والخاص معاً في كل من شيلي والفلبين وتايلاند مجموع المتوسط ذاته السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

وحجم التمويل الخاص للتعليم لافت للنظر ، إذ يزيد على ٤٠ ٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم في شيلي وبيرو والفلبين وتايلاند . وهذه النسبة تزيد كثيراً عن المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية البالغ ١٩ ٪ (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، ٢٠٠١) . وتتنخفض معدلات

الإنفاق الخاص في مصر والأردن وتونس ، بسبب تضائل عدد مقدمى الخدمات التعليمية الخاصة. ومع ذلك يوجد عدد من الدول يساهم فيها أولياء الأمور والمجتمعات المدنية في تغطية تكاليف التعليم من خلال دعم مرتبات المعلمين بشكل مباشر أو غير مباشر في المدارس التي تديرها الدولة ، أو دعمهم بشكل مباشر عن طريق توظيفهم ودفع أجورهم . وتعد إندونيسيا واحدة من هذه الدول ، حيث تقدم جمعيات مجالس الآباء مساهمات من أجل زيادة رفاهية معلمى التعليم الأساسى ومعلمى المرحلة الثانوية المتوسطة (منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، ١٩٩٨) .

قد لا تفصح المعدلات الوطنية عن وجود تباين كبير في الإنفاق داخل الدول . فعلى سبيل المثال تصل نسبة الإنفاق لكل طالب في الصين إلى خمسة أضعاف نظيرتها في بعض الأقاليم مقارنة بأقاليم أخرى .

ويلاحظ أن العديد من الدول المشاركة في البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم تقدم دعماً حكومياً كبيراً للتعليم الخاص ، خاصة لمرحلتى التعليم الأساسى والثانوى . وهناك ثلاث دول من الدول المشاركة في البرنامج ترتفع فيها نسبة الدعم عن النسبة الشائعة في دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (١٠٪) ، وذلك رغم وجود تباين كبير بين الدول أعضاء هذه المنظمة ، حيث يوجه ثلث الإنفاق الحكومى إلى المؤسسات الخاصة التابعة للحكومة فى شيلي والهند لدعم التعليم الأساسى والثانوى ، وتصل هذه النسبة إلى ١٣٪ فى الأرجنتين .

كما يمكن أن يتفاوت توزيع نفقات التعليم تفاوتاً كبيراً داخل الدولة الواحدة . فالنفقات المخصصة لكل طالب يمكن أن تختلف بعامل قد يبلغ ٥,١ بين الأقاليم فى الصين ، أو ٣,٨ فى الأرجنتين (NCES, 2001) . وأشارت دراسة أخرى إلى أن نسبة الاختلاف والتباين بين الأقاليم قد ارتفعت بالفعل فى روسيا خلال عقد التسعينيات ، وحتى بعد إجراء عمليات التحويل فيما بين الحكومات استمر وجود تباين كبير فى توزيع الموارد

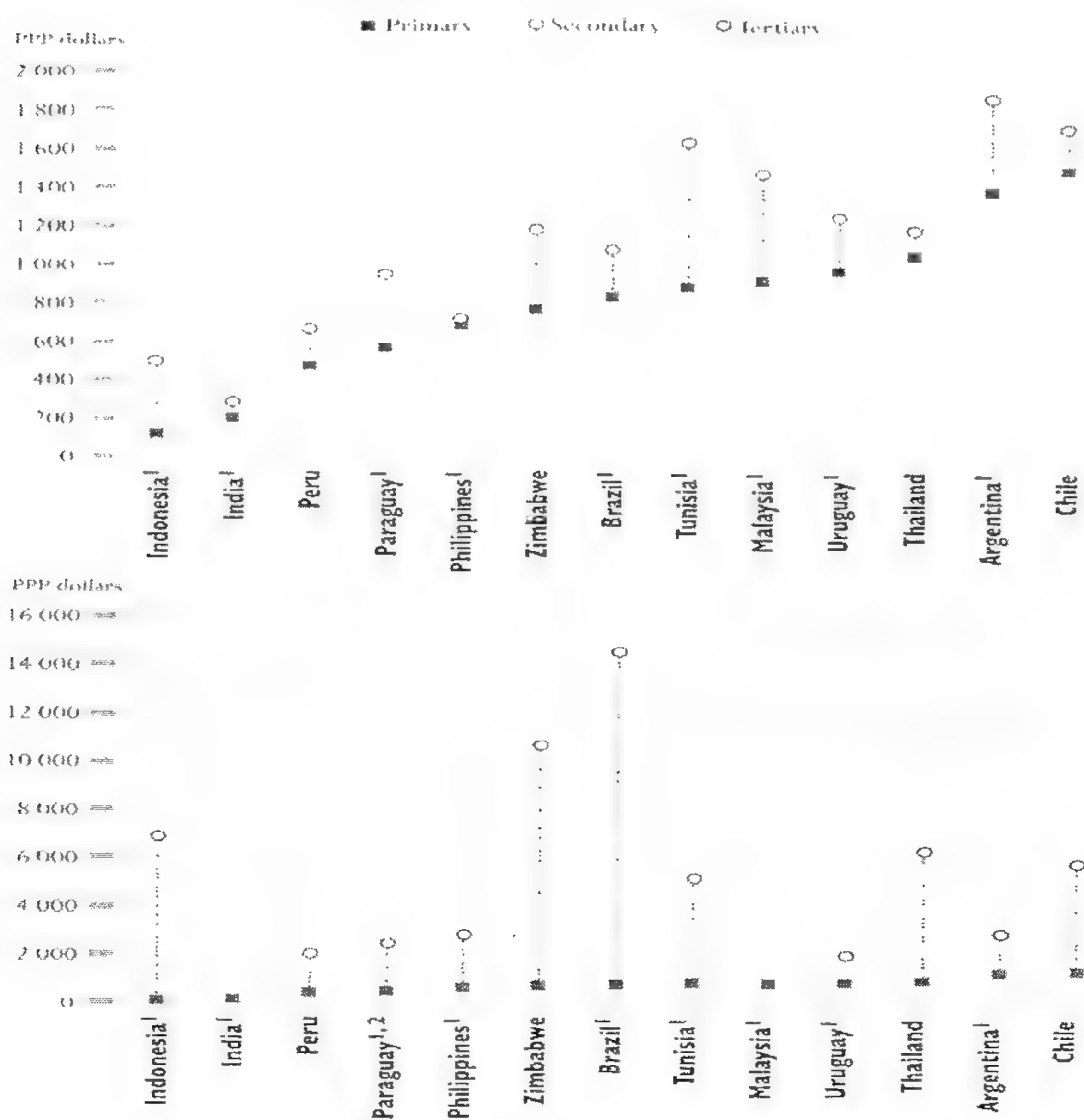
اللازمة للتعليم (Klugman,1998) . وقد سعت بعض الدول لمواجهة مشكلة التباين الإقليمي في مستويات الموارد . ففي البرازيل ، تم إنشاء صندوق خاص في عام ١٩٩٦ (صندوق تطوير التعليم الأساسي وتعزيز قيمة العملية التعليمية) لتوزيع الأموال على الولايات والأقاليم التي تتخلف فيها نسب الإنفاق على كل طالب عن المستوى المقرر وطنياً . ويعد برنامج " الأموال في المدرسة " أحد البرامج الأخرى المطبقة في البرازيل والتي تحول المبالغ النقدية بموجبها إلى المدارس مباشرة .

استخدام الموارد العامة

يختلف نصيب الطالب من الإنفاق أيضاً اختلافاً كبيراً بين مستويات التعليم في دول مؤشرات التعليم العالمي ، رغم أنه ينبغي التعامل مع أشكال المقارنة بحذر ، لأن الأرقام تعكس أوجه الاختلاف والتباين في مستويات الدخل القومي . وكما يتبين من الشكل رقم ٦ - ١ فإن الإنفاق في مرحلة التعليم الأساسي يتراوح بين ١١٦ دولاراً بمكافئ القوة الشرائية لكل طالب في إندونيسيا إلى ١٥٠٠ دولار في شيلي . وبالنسبة لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، ترتفع التكلفة لكل طالب في المراحل التعليمية الأعلى ؛ فمتوسط الإنفاق لكل طالب في المرحلة الثانوية في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية يرتفع بنسبة ٤٠٪ مقارنة بنسبة الإنفاق المخصصة لكل طالب في المرحلة الابتدائية ، في حين تتراوح هذه النسب في دول المؤشر العالمي للتعليم بين ٥٪ فقط في الفلبين وعدة مئات بالمائة في إندونيسيا .

تتراوح تكلفة تعليم الطفل الواحد في مرحلة التعليم الأساسي بين ١١٦ دولاراً بمكافئ القوة الشرائية في إندونيسيا إلى ١٥٠٠ دولار في شيلي .

Figure 1.6
Expenditure per student by educational level, 1998



استنادًا إلى معادل التفرغ الكامل

١- المؤسسات العامة فقط .

٢- المرحلة الثالثة من التعليم تشير إلى البرامج .

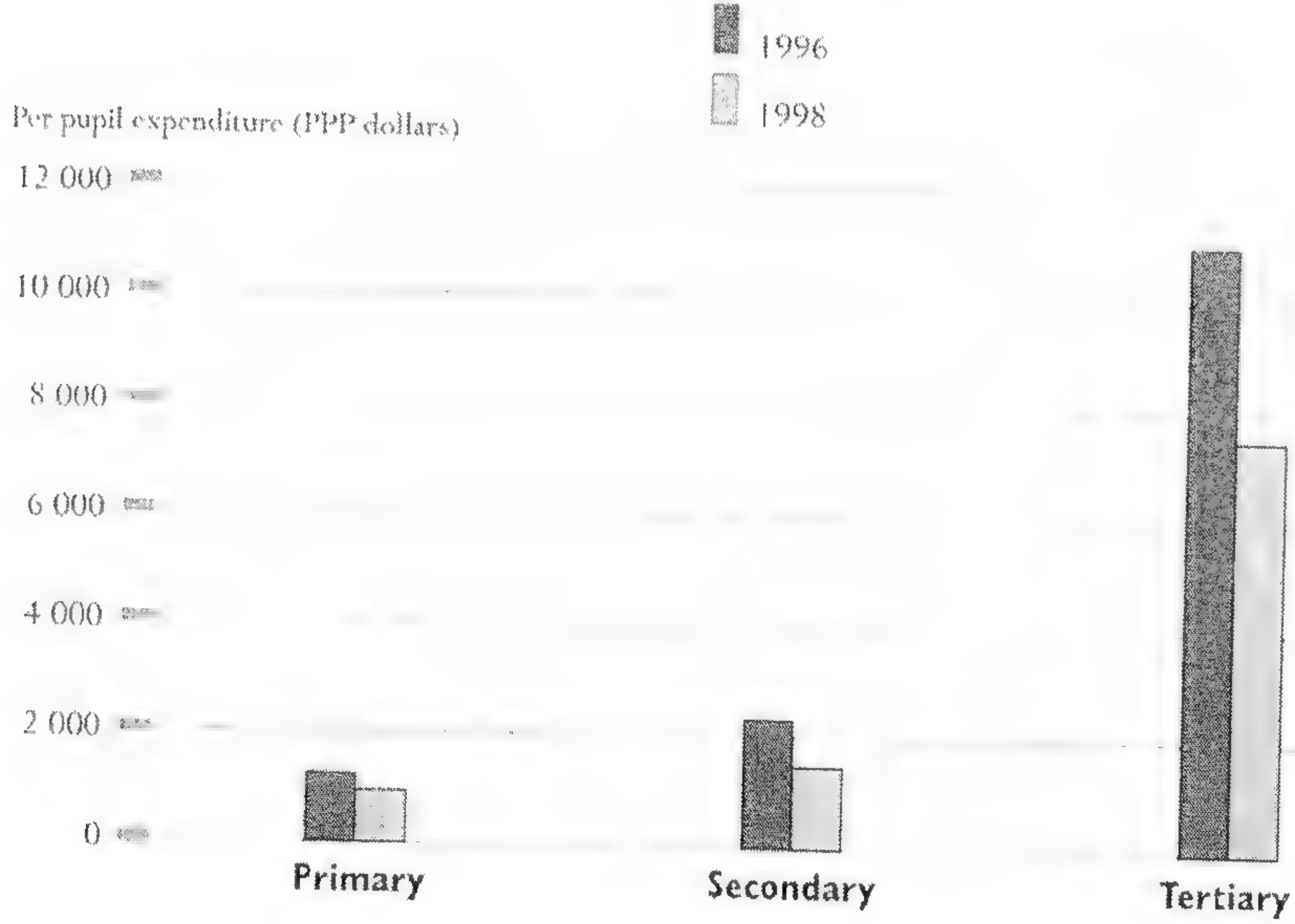
المصدر : OECD/UN ESCO WEI, Table 8 in Annex A4.

تشير البيانات إلى وجود تباين واضح بين عدة دول في الفترة بين ١٩٩٧ و ١٩٩٨ ، رغم أن ذلك ربما يكون نتيجة تغيير إما أنماط الإنفاق وإما عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم . وعلاوة على ذلك فإن هذه الأرقام تكون بالقيمة الحالية للدولار ، مما يعنى أن القيمة الحقيقية للإنفاق قد تكون أقل كثيرا لو تم حسابها بالأجال الثابتة في الدول التي يرتفع فيها معدل التضخم مثل زيمبابوى أو روسيا الاتحادية .

حينما اضطرت ماليزيا إلى تخفيض الإنفاق على التعليم في أواخر عقد التسعينيات قامت بإعادة تخصيص الأموال وتوزيعها ؛ لكي تحافظ على التعليم الأساسى على حساب مراحل التعليم الأعلى.

وتختلف ردود فعل الدول فيما يتعلق بالوسائل المتبعة اللازمة لخفض الإنفاق . ففي حالة ماليزيا ، انخفض إجمالى الناتج المحلى بنسبة ٧,٥٪ في عام ١٩٩٨ نتيجة الأزمة الاقتصادية . ويوضح الشكل رقم ١ - ٧ أن الموارد العامة المخصصة للتعليم الأساسى ظلت دون تغيير ، بينما انخفضت النسبة المخصصة لمستويات التعليم الثانوى والمرحلة التعليمية الثالثة . وفى عام ١٩٩٨ تم تأجيل سياسة أولية لخفض الإنفاق على التعليم الأساسى بنسبة ١٨٪ وضعت عام ١٩٩٧ ، وتم تخصيص أموال إضافية لدعم برامج الأمن الاجتماعى (Knowless et al., 1999) . ونتيجة لذلك ظل صافى نسب الالتحاق بالتعليم الأساسى ثابتا خلال هذه الفترة . ومع ذلك أشارت التقارير إلى أن الالتحاق بالمدارس الثانوية قد تأثر تأثيرا سلبيا ، خاصة بين الفتيات فى المناطق الريفية بسبب ارتفاع المصاريف وارتفاع تكلفة فرص التعلم (ibid) .

Figure 1.7
Per pupil expenditure by level of education and GDP growth in Malaysia,
1996 and 1998



Source: OECD/UNESCO WUI, Table 8 in Annex A4; OECD (2001).

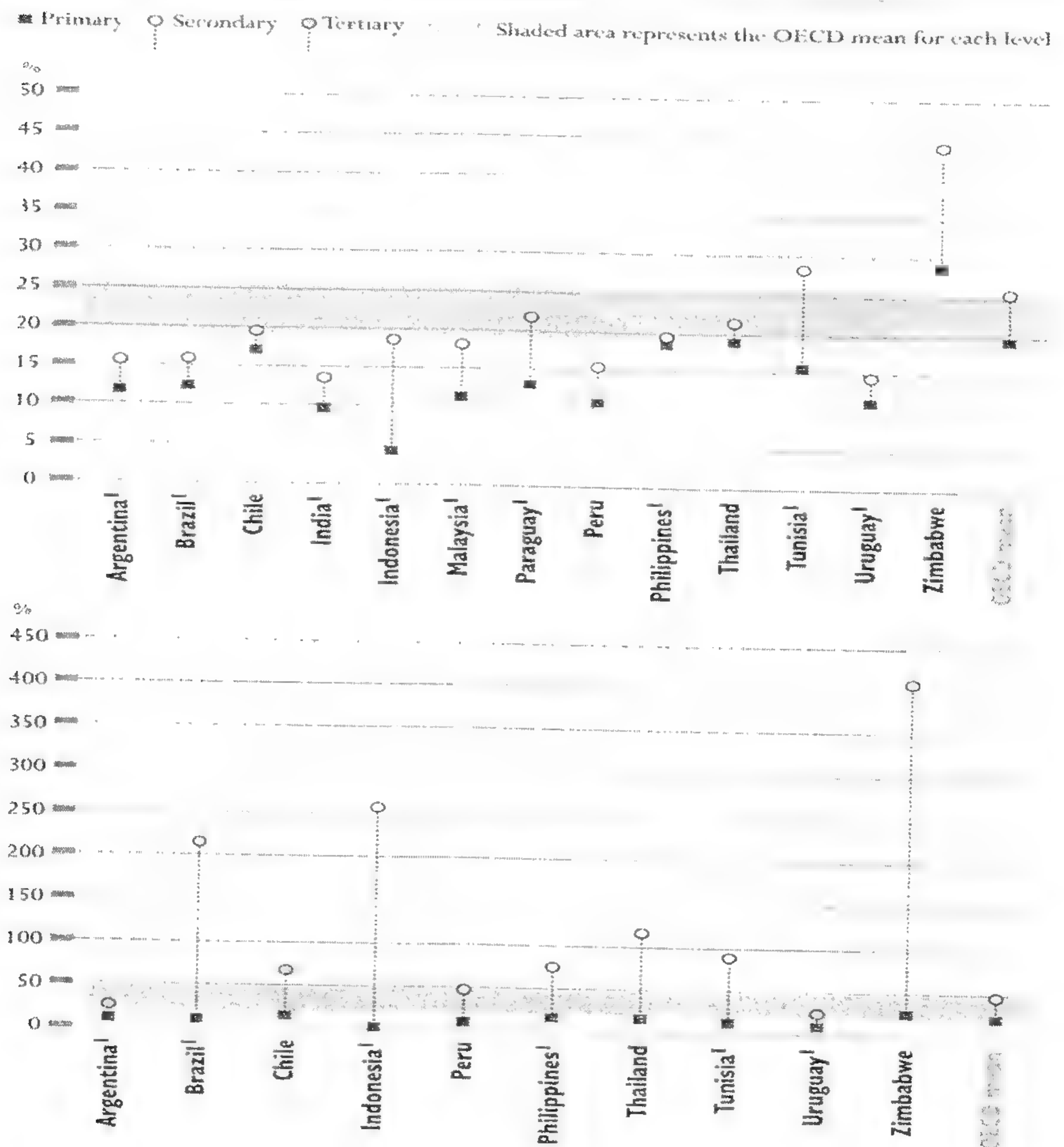
بعد إجراء التعديل الخاص
بالاختلافات في الدخل
القومي تتلاشى تدريجياً
أوجه التباين في تكاليف
وحدات التعليم .

وتجدر الإشارة إلى أن نصيب كل طالب من الإنفاق الذي
يعبر عنه بمكافئ القوة الشرائية للدولار قد تؤدي إلى انحراف
عمليات المقارنة وتشويهها ، لأنها لا تضع في الحسبان مستوى
الدخل القومي في أية دولة . ومن بين المقاييس التي تهتم بهذه
المسألة ذلك المقياس الذي يقارن نصيب الطالب من الإنفاق من
الموارد المتاحة في أية دولة ، أي نصيب الفرد من إجمالي
الناتج المحلي . وكما يتبين من الشكل ١ - ٨ فإن الاختلافات
الكبيرة بين الدول تكاد تتلاشى في مستويات التعليم الأولى .
فعلى سبيل المثال لوحظ أنه بعد تعديل نصيب كل طالب في

التعليم الأساسى من الإنفاق طبقاً للدخل القومى ، تتماثل المستويات السائدة فى كل من شيلي والفلبين وتايلاند مع المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وتتفق كل من تونس وزيمبابوى نسبة أعلى من الإنفاق المخصص لكل طالب فى المرحلة الثانوية ، وذلك مقارنة بالمتوسط السائد فى منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية وسائر الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم . وعلى أية حال تظل الفوارق ضخمة فى المرحلة التعليمية الثالثة ، ويشير ذلك إلى أن بعض الدول مثل زيمبابوى وإندونيسيا والبرازيل قد تواظب على سياسة دعم التعليم العالى على حساب مستويات التعليم الأخرى .

كذلك يختلف تخصيص الموارد حسب فئات التعليم أو نوعه ؛ إذ إن الإنفاق على التعليم ينقسم عادة إلى فئتين ، هما النفقات الجارية والإنفاق الرأسمالى . وتشير الأولى إلى الإنفاق على السلع أو الخدمات التى تستهلك فى سنة الإنفاق (مثل مرتبات المعلمين)، فى حين تمثل الفئة الثانية الاستثمار طويل الأمد فى منشآت المدارس أو المعدات . وقد يكون الإنفاق الرأسمالى أعلى نسبة مئوية من الإنفاق الإجمالى فى الدول التى ينطوى فيها التوسع فى نظام التعليم على إنشاء مبان ومنشآت تعليمية جديدة . وتوجه غالبية النفقات الجارية التى يتكرر دفعها إلى المرتبات (والمعاشات ذات الصلة) الخاصة بالمعلمين والقائمين على نظام التعليم .

Figure 1.8
Expenditure per student as a percentage of GDP per capita, 1998



على أساس مماثل التفرغ الكامل .
١ - المؤسسات العامة فقط .

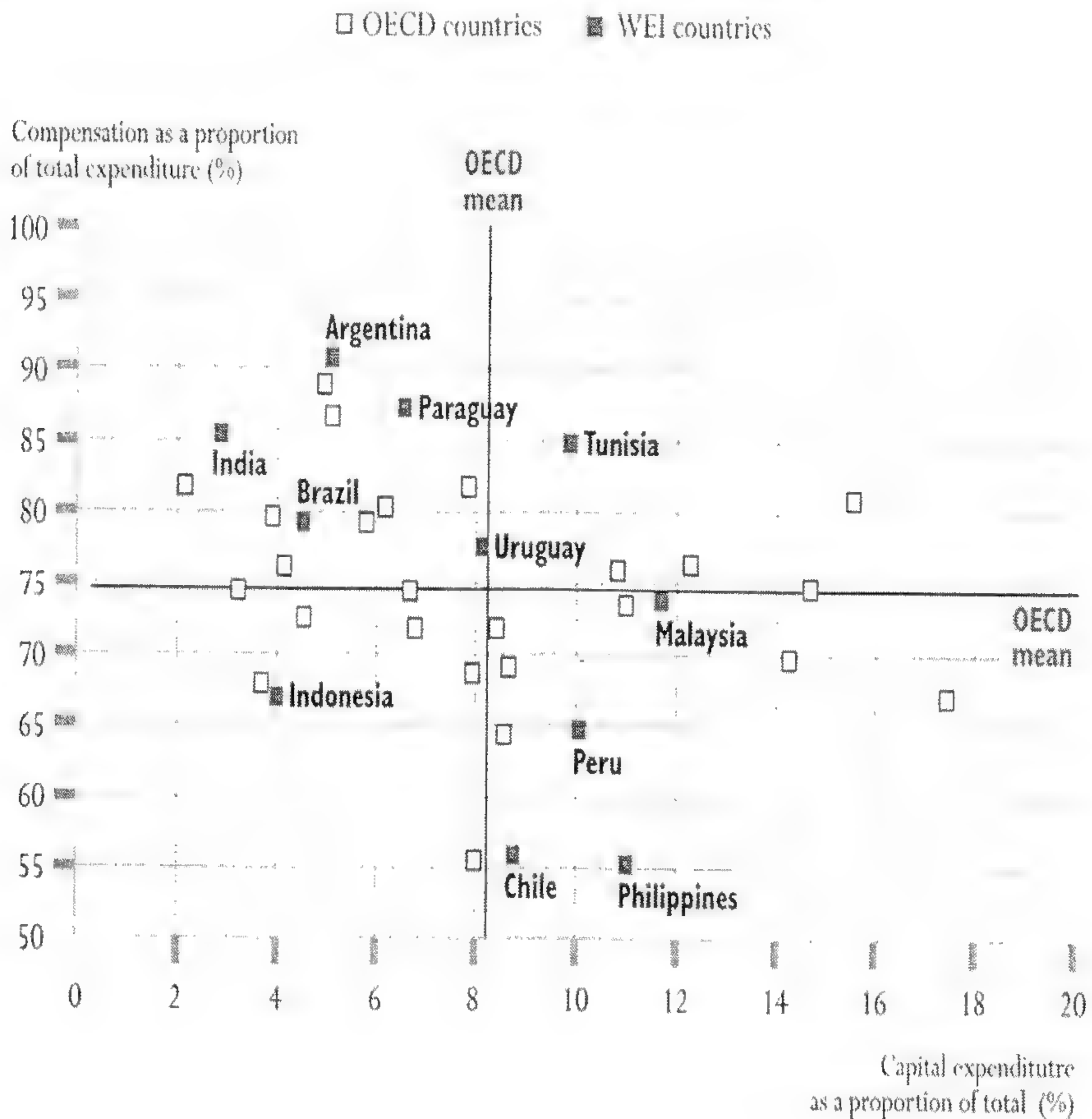
المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 9 in Annex A4.

تصل التكلفة الرأسمالية إلى
أعلى مستوياتها في الدول
التي تعمل على تحسين
شروط التعليم .

تميل دول المؤشر العالمي للتعليم إلى إنفاق جزء ضئيل من ميزانية التعليم على الإنفاق الرأسمالي . فإندونيسيا على سبيل المثال تخصص ٤٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم في مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى للإنفاق الرأسمالى ، وفى الدول الأخرى تكاد تقارب هذه النسبة نظيرتها السائدة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (٨٪ فى عام ١٩٩٨) . وتخصص دول كل من منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى للتعليم نسبة أعلى من الإنفاق الرأسمالى للمرحلة الثالثة من مراحل التعليم ، أى التعليم العالى ، لأن هذه المرحلة التعليمية تحتاج إلى قدر أكبر من الاستثمارات طويلة الأمد . فماليزيا على سبيل المثال تتفق ١٢٪ من إجمالي الإنفاق العام على التعليم على الإنفاق الرأسمالى فى المرحلتين الابتدائية والثانوية ، وتصل هذه النسبة إلى ثلاثة أضعاف هذا الرقم (٣٧٪) فى المرحلة الثالثة من مراحل التعليم (انظر جدول رقم ٧ فى الملحق A4) . ويعكس هذا التباين الجهد المؤقت المبذول لتوسيع قدرات النظام التعليمى بسرعة .

ويرى كثيرون أن نسبة كبيرة من النفقات المرتبطة بالمرتبات والتعويض ، التى تكون عادة أكثر ثباتًا وغير قابلة للتغيير ، ربما تكون على حساب النفقات الأخرى الجارية والإنفاق الرأسمالى . ويوضح الشكل رقم ١ - ٩ أن الدول التى ترتفع فيها مستويات الإنفاق المرتبطة بالتعويض فى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى ، من بين دول المؤشر العالمى للتعليم ، مثل الهند أو البرازيل أو الأرجنتين تتخفف بها نسبة الإنفاق الرأسمالى . ويلاحظ ارتفاع مستويات الإنفاق الرأسمالى فى كل من الفلبين وشيلى وبيرو حيث تكون نسبة الإنفاق الكلى المخصص للمرتبات والتعويضات منخفضة انخفاضًا كبيرًا .

Figure 1.9
Capital and compensation-related expenditure as a proportion
of total expenditure in primary and secondary levels, 1998
(in percentages)



Note: WEI data refer to public institutions only. See notes to Table 7.

Source: OECD/UNESCO WEI, Table 7 in Annex A4.

تمثل مرتبات المعلمين وغير العاملين بالتدريس أكبر نسبة من النفقات الجارية ، ولكن يتباين توزيع النسب حسب نوع العاملين تبايناً كبيراً .

ويحلل الشكل رقم ١ - ١٠ تكاليف مرتبات المعلمين وجميع العاملين بنظام التعليم باعتبارها تمثل نسبة مئوية من النفقات الجارية في مجموعة مختارة من دول المؤشر العالمي للتعليم . فإندونيسيا وبيرو تتفان أكثر من ثلثي أموال النفقات الجارية على مرتبات المعلمين في مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى . وتحليل الإنفاق على المرتبات طبقاً لفئات الأفراد العاملين يعكس وجود اختلافات كبيرة في توظيف غير العاملين بالتدريس . وتمثل تكاليف مرتبات العاملين في بيرو نسبة ٧٠٪ من النفقات الجارية في حين تبلغ نسبة سائر العاملين منها ٢٪ فقط . وفي حالة الأرجنتين تمثل مرتبات غير العاملين بالتدريس نسبة كبيرة من تكاليف الأجور . ويمكن ملاحظة هذا الاختلاف والتباين من خلال نسبة المعلمين العاملين في الفصول إلى الإداريين العاملين في المدارس ، التى تصل إلى ٣٠ : ١ في بيرو وتصل إلى ٤ : ١ فقط في الأرجنتين .

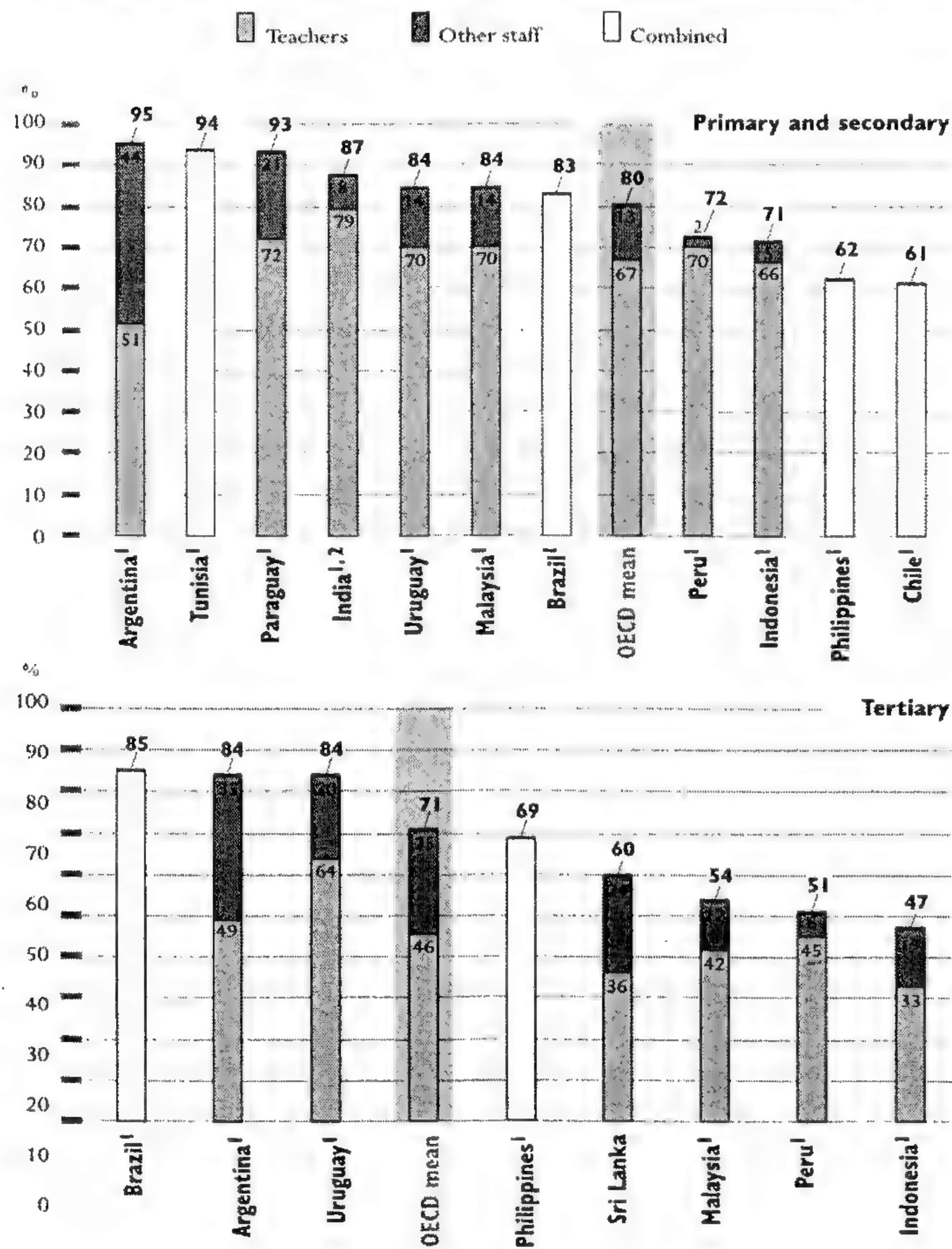
ويتناول الفصل التالى مرتبات المعلمين بمزيد من الإسهاب من منظور مقارن ومن حيث التكلفة الإجمالية .

توجيه المدارس وإدارتها

أدخلت الإصلاحات التى تنطوى على لا مركزية القرار في التعليم في العديد من الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم خلال عقد التسعينيات .

تعمل العديد من الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم على إلغاء مركزية مسؤوليات التمويل والإدارة ونقلها إلى السلطات الإقليمية أو المحلية أو حتى إلى المدارس الخاصة كجزء من سياسات الإصلاح الكبرى . وربما يكون لهذه الجهود تأثير كبير على سياق التدريس . وعلى أية حال هناك بعض من الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم تمر بمرحلة مختلفة من مراحل السياسة وتعمل على إعادة مركزية بعض النواحي الخاصة باتخاذ القرار كرد فعل للهرولة والتسرع في اتخاذ قرارات اللامركزية .

Figure 1.10
Compensation for teachers and other staff as a proportion of total current expenditure by level, 1998



١ - المؤسسات العامة فقط .
٢ - المؤسسات العامة والخاصة التي تعتمد على الحكومة فقط .
المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 7 in Annex A4.

رغم أن مبرر عدم مركزية
صنع القرار يعد أمراً ثابتاً
وراسخاً فإنه من الصعب
تقويم آثاره ، خاصة على
المعلمين .

وقد كانت هناك عوامل عديدة وراء إلغاء مركزية
المسئوليات ونقلها من السلطة المركزية إلى السلطات الإقليمية
والمحلية . إذ كان الهدف الرئيسي من هذه الإصلاحات هو
تحسين كفاءة الطالب وأدائه ، وزيادة مشاركة المجتمع . وتهدف
سياسات اللامركزية إلى منح المجتمعات المحلية والمدارس
سلطة أكبر في اختيار وإدارة العاملين بها ، واختيار مناهج
دراسية معينة ومراقبة بعض النواحي الخاصة بالموارد المالية .
ومن حيث المبدأ ، كان الأساس المنطقي لهذه الخطوات أن
متخذي القرارات يعرفون احتياجاتهم أكثر من غيرهم . ويرى
البعض أيضاً أن هذه السياسة ينبغي أن تؤدي إلى المحاسبة
والمساءلة ، لأن أولياء الأمور يتشجعون للمشاركة بفاعلية
وإيجابية في توجيه المدرسة وإدارتها ، مما يؤدي في النهاية إلى
تحسين أداء الطلاب . ومع ذلك فإنه من الصعب عملياً تقويم
الأثر الفعلي على المعلمين بسبب تعقد عملية اللامركزية .
وعلى أية حال يمكن استخلاص بعض النتائج العامة من
التجارب التي تمت في عدد من الدول .

قد يتأثر المعلمون تأثراً
كبيراً وقد يكلفون بالقيام
بدور في عملية اتخاذ
القرار .

وقد يؤثر إلغاء مركزية المسئوليات على الحياة العملية
للمعلمين بأشكال مختلفة . فعلى سبيل المثال قد تخول للمجالس
البلدية أو لنيظار المدارس سلطة كبيرة بشأن بعض النواحي
المحددة الخاصة بإدارة العاملين ، مثل تعيين المعلمين ودفع
مكافآتهم أو استخدام الموارد . والقدرة على إعادة توزيع
النفقات داخل أية ميزانية عامة أو زيادة الموارد المحلية مثلاً ،
قد يكون له تأثير كبير على الأموال المتاحة المخصصة للعاملين
أو المخصصة للتدريب في أثناء العمل . وقد يطلب إلى المعلمين
أنفسهم تحمل مسئوليات إضافية في مجال تطوير المناهج
أو إدارة المدرسة .

ويستعرض المربع رقم ١-١ بإسهاب نتائج إحدى
الدراسات المقارنة الحديثة الخاصة بتوجهات السياسة المرتبطة
بعدم المركزية في التعليم .

مربع ١-١

آثار لا مركزية نظم التعليم على المعلمين

تناولت دراسة حديثة دور الحكومات الإقليمية في تمويل وتوجيه وإدارة التعليم الأساسي في ٢١ دولة (NCES, 2001). وغطت الدراسة ست دول من الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، أربعاً منها ذوات نظم حكومية فيدرالية (الأرجنتين والبرازيل والهند وروسيا) والاثنين الآخرين ذوات نظم فيدرالية (الصين وإندونيسيا) .

وقد خلصت الدراسة بوجه عام إلى أن عشر دول من الدول الإحدى والعشرين قد تحولت إلى اللامركزية في ستة مجالات مختلفة من مجالات صنع القرار خلال عقد التسعينيات . وأبقت خمس دول بشكل أساسي على مركزية اتخاذ القرار ، وانتهجت دول أخرى سياسات مختلطة ، وتحولت دولتان من هذه الدول إلى سياسة أكثر مركزية في صنع القرار : المملكة المتحدة في مجالات مناهج الدراسة وزمن الدراسة والامتحانات والتفتيش ، وأستراليا في مجال التمويل . وفي الدول الست من دول المؤشر العالمي للتعليم خلصت الدراسة إلى وجود الاتجاهات التي يلخصها الجدول رقم ١-١ التالي .

جدول ١-١ التغير في مستويات السلطة الخاصة

باتخاذ القرار التعليمي في عقد التسعينيات (التعليم الأساسي والثانوي)

C-R مركزي إلى إقليمي C: مركزي	C-L : مركزي إلى محلي محلي : R : إقليمي	R-C : إقليمي إلى مركزي L : محلي	L-C : محلي إلى مركزي
----------------------------------	---	------------------------------------	----------------------

كل النواحي	التمويل	التفتيش	الاعتماد	الامتحانات	الساعة/السنة	المنهج الدراسي	
الأرجنتين	C-R	C-R-C-L	R	L	R	C-R	C-R
البرازيل	C-R	C-R	~	C/L	C	C-R	C-R-C-L
الصين	C-R	C-R-C-L	C	R	C	C-R	C-R-C-L
الهند	R-C	L	R-C	R-C	R-C	R-C	R-C-L-C
إندونيسيا	C-R	C	C	C	C	C-R	C
روسيا الاتحادية	C-L	C-R-C-L	C-R-C-L	C-R-C-L	C-L	C-L	C-R-C-L

~ : لا تتوافر معلومات .

المصدر : (NCES 2001) .

وبوجه عام تتخذ القرارات عادة في بعض المجالات على المستوى الإقليمي أو المحلي ، مثل القرارات المتعلقة باختيار المناهج الدراسية والتفتيش ، أما القرارات الأخرى المتعلقة بمدة الدراسة أو الامتحانات أو المؤهلات فتكون على الأرجح مسئولية السلطات المركزية . أما القرارات الخاصة بالإشراف على الأفراد والعاملين والميزانية فتتخذ على مستويات مختلفة في الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم . فالقرارات الخاصة بهذه الأمور على سبيل المثال تتولى مسئوليتها السلطات المركزية في الهند وإندونيسيا ، في حين تتخذ هذه القرارات على المستوى الإقليمي والمحلي في دول المؤشر العالمي الأخرى التي تناولتها الدراسة .

٤٤

تتخذ معظم القرارات التي تؤثر على المعلمين داخل كل الدول تقريباً بشكل ثابت على مستوى الحكومة ، سواء الحكومة المركزية أو المحلية ، ولكن الحكومة المركزية تتولى دائماً مسئولية هيكل الأجور والمرتبات .

وقد أشارت الدراسة الخاصة التي أجريت بين الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم عام ١٩٨٢ إلى أن مستويات اتخاذ القرارات الخاصة بالمعلمين تختلف من دولة إلى أخرى ، ولكنها تتفق تماماً مع ظروف كل دولة . والاستثناء الوحيد في ذلك هو جداول المرتبات القانونية التي تتحدد على المستوى المركزي في جميع الدول تقريباً . ويوضح الجدول رقم ١-٢ هذا الاختلاف والتباين ؛ ففي إندونيسيا تكون الحكومة الإندونيسية مسئولة عن تعيين المعلمين وإنهاء خدمتهم وتحديد المهام المحددة الموكلة لهم وظروف العمل وشروطه وتحديد مدى تقدم المعلمين المهني وترقيتهم ، في حين تتخذ هذه القرارات نفسها في الهند على المستوى الإقليمي وتتخذ في شيلي على مستوى الحكومة المحلية . وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن عدم مركزية القرارات يتم غالباً ضمن إطار عمل تحدده عادة الحكومة المركزية ، وعادة ما يتم ذلك بالتشاور بشكل ما مع الحكومات المحلية والإقليمية .

ومن المتفق عليه تماماً أن المعلمين المدربين تدريباً جيداً والمتحمسين للعمل يمثلون العامل الرئيسي في أداء أية مدرسة . فبالإضافة إلى ارتفاع المهارات التدريسية ، يحتاج المعلمون إلى بيئة مساعدة ومعززة لعملهم ، مما يدعم التدريب المستمر والعمل الجماعي وتوفير الوقت اللازم لتولى مسئوليات جديدة ترتبط بإدارة المدرسة .

جدول ١ - ٢

مستويات سلطة اتخاذ القرارات التعليمية في معيار التصنيف الدولي للتعليم ٢/١ ، ١٩٩٧ (يتم اتخاذ القرار على المستوى المركزي أو الإقليمي أو المحلي أو على مستوى المدرسة)

C : مركزي	R : إقليمي	L : محلي	S : مدرسة	M : غير متاح	
	تخصيص الموارد	التأثير في المسار المهني	المهام وظروف العمل	تحديد الأجور	تعيين المعلمين وفصلهم
إندونيسيا	C	S	C	C	C
الهند	R	R	R	R	R
شيلي ^(١)	C	L	L	C	L
الفلبين	LR	S	C	C	R
تايلاند	C	S	S	C	C
الأرجنتين	R	M	M	M	M

(١) تشير هذه البيانات إلى المؤسسات العامة فقط في عام ١٩٩٦ .

المصدر : OECD(1998) .

تبنت بعض الدول نموذجًا تعمل المدارس بمقتضاه ضمن إطار عمل يحدد مركزياً المناهج الدراسية والمعايير ، ولكنها تتمتع بقدر كبير من الاستقلال والمسئولية فيما يتعلق باتخاذ القرارات . ومن بين الأمثلة الخاصة باتخاذ القرارات على مستوى المدرسة أسلوب فريق التدريس الذي طبقته بيرو ، الذي يتم من خلاله تحديد واقتراح الحلول اللازمة لمشكلات مثل التطوير المهني وتلبية احتياجات المجتمع (ILO,2000) . وقد تستلزم التشريعات التعليمية الجديدة مثل التشريعات التي استحدثت في تايلاند ، إنشاء لجان إدارية على مستوى المدرسة بحيث تتألف من أولياء الأمور والمعلمين وقادة المجتمع (ibid) .

٣- المعلمون وتنظيم عملية التعلم

لقد اتسع نطاق الالتحاق بالمدارس في جميع المراحل خلال العقد الماضي ، وتزايد معدل التحصيل بين الشباب عدة مرات مما كان عليه الحال بين جيل آبائهم . ففي معظم دول البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم تحول محور السياسة التعليمية باطراد من الالتحاق بالتعليم الأساسي إلى مواصلة التعليم بالمراحل التعليمية الأعلى وإلى الأمور الخاصة بجودة التعلم في النظام كله . ويعنى ذلك تزايد الاهتمام بالمعلمين خاصة في سياق تزايد الطلب عليهم في المرحلة الثانوية والمرحلة الثالثة من مراحل التعليم .

ويستعرض هذا الجزء نظم التعليم التي يعمل فيها المعلمون في الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم . وتختلف هذه النظم اختلافا كبيرا من حيث المطالب التي تفرضها على المعلمين ، ومن حيث مستويات المشاركة في النظام التعليمي وفي تنظيم البرامج التعليمية . ويستعرض هذا الجزء أيضا الأدلة الواضحة على جودة التعلم مثل ما يمكن أن نستخلصه من تقييم الطلاب عن الظروف التي يعمل فيها المعلمون داخل الفصول .

تزايد مستويات المشاركة في التعليم

يعد متوسط عدد سنى الدراسة الذي قد يحصل عليه طفل عمره خمس سنين واحداً من المؤشرات التي تعكس مدى التغير الكلى والشامل في المشاركة في التعليم ، وتعرف سنون الدراسة تلك عادة بمصطلح " توقع أمد الدراسة " . ويحدد هذا المقياس الأنماط الكلية للالتحاق بالدراسة عن طريق إضافة صافى معدلات الالتحاق في مرحلة واحدة بدءاً من سن خمس سنوات (وقسمة الناتج على مائة) . ويمثل ذلك عدد السنوات التي يسجل فيها الطالب في أى نظام ، ولكنه لا يشير إلى أى مستوى من

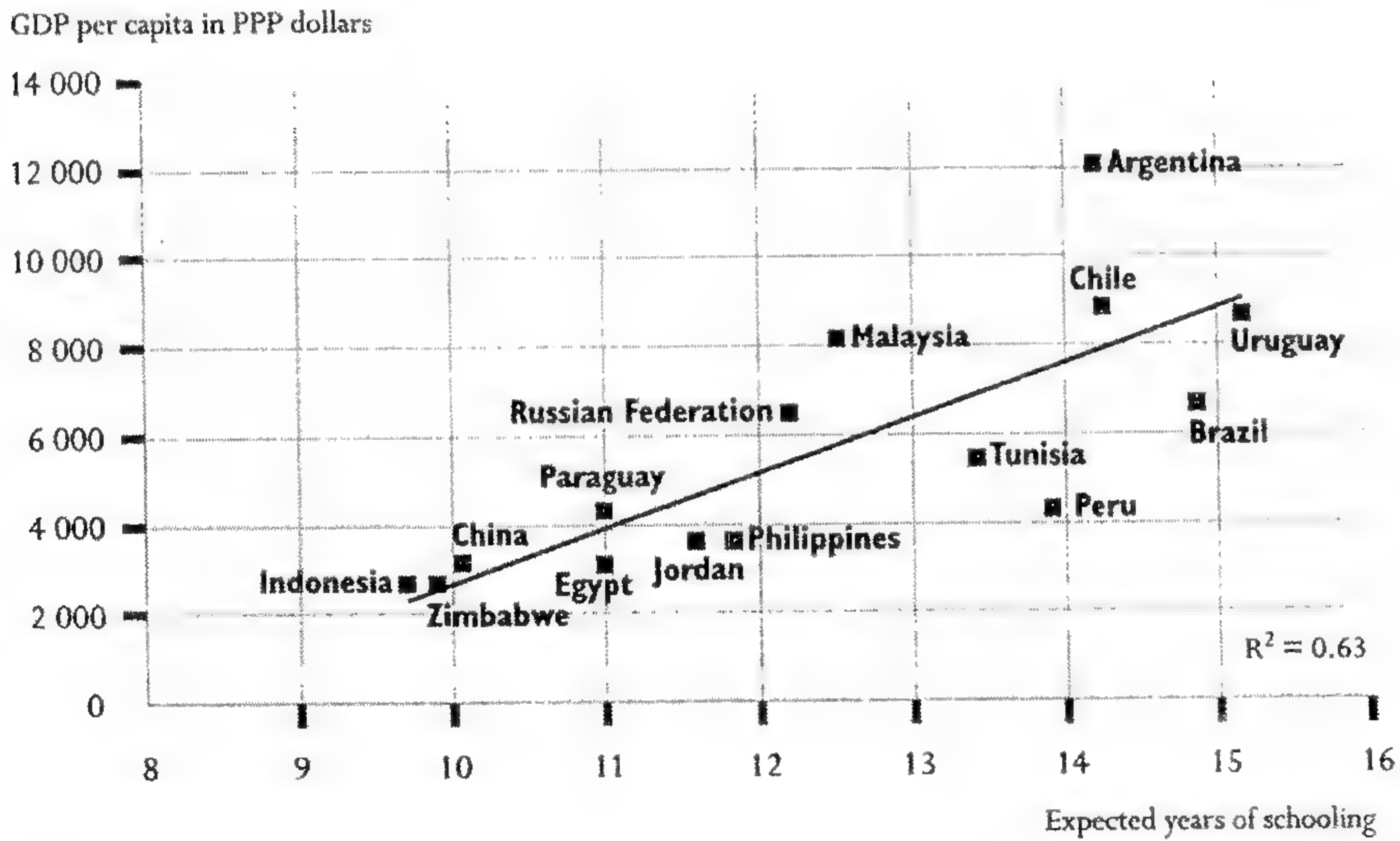
" أمد الدراسة " ، وهو عدد سنوات الدراسة المتوقعة ، هو مقياس يقيس إجمالى سنوات التحاق السكان بالتعليم .

مستويات الإنجاز والتحصيل . ويرتفع أمد الدراسة عادة في الدول التي ترتفع فيها معدلات الالتحاق وفي نظم التعليم العالي المتطورة ، ولكن أمد الدراسة قد يزيد أيضاً نتيجة ارتفاع معدلات الرسوب . ولذا يجب تفسير هذا المؤشر بحذر .

لا يرتبط ارتفاع أمد الدراسة دائماً بارتفاع مستويات إجمالي الناتج المحلي .

ويتباين أمد الدراسة تبايناً كبيراً في دول البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، فتزايد عدد سنين الدراسة لا يرتبط دائماً بارتفاع مستوى نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي . ويشير الشكل رقم ١-١١ إلى أن هناك دولاً قد حققت نتائج متماثلة في سنوات الدراسة المتوقعة مع تباين نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي في كل منها تبايناً كبيراً . فعلى سبيل المثال حققت بيرو مستوى مماثلاً لما حققته ماليزيا ، رغم أن نصيب الفرد فيها من الناتج المحلي كان يقل إلى النصف . وحققت شيلي مستوى مماثلاً لما حققته الأرجنتين ، ولكن بناتج قومي أقل بدرجة كبيرة . ولا يعنى ذلك أن هذا المقياس يقيس جودة التعلم في حد ذاتها ، ولكنه يقيس مدى الالتحاق بالتعليم ، خاصة في المراحل التعليمية التالية للمرحلة الثانوية . ورغم ذلك نجد أن دول المؤشر العالمي للتعليم التي ينخفض فيها نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي إلى أدنى حد ، مثل الصين وإندونيسيا ، تلتقى معاً بحيث تتماثل فيها القيم المنخفضة لأمد الدراسة .

Figure 1.11
Expected years of schooling and GDP per capita, 1998

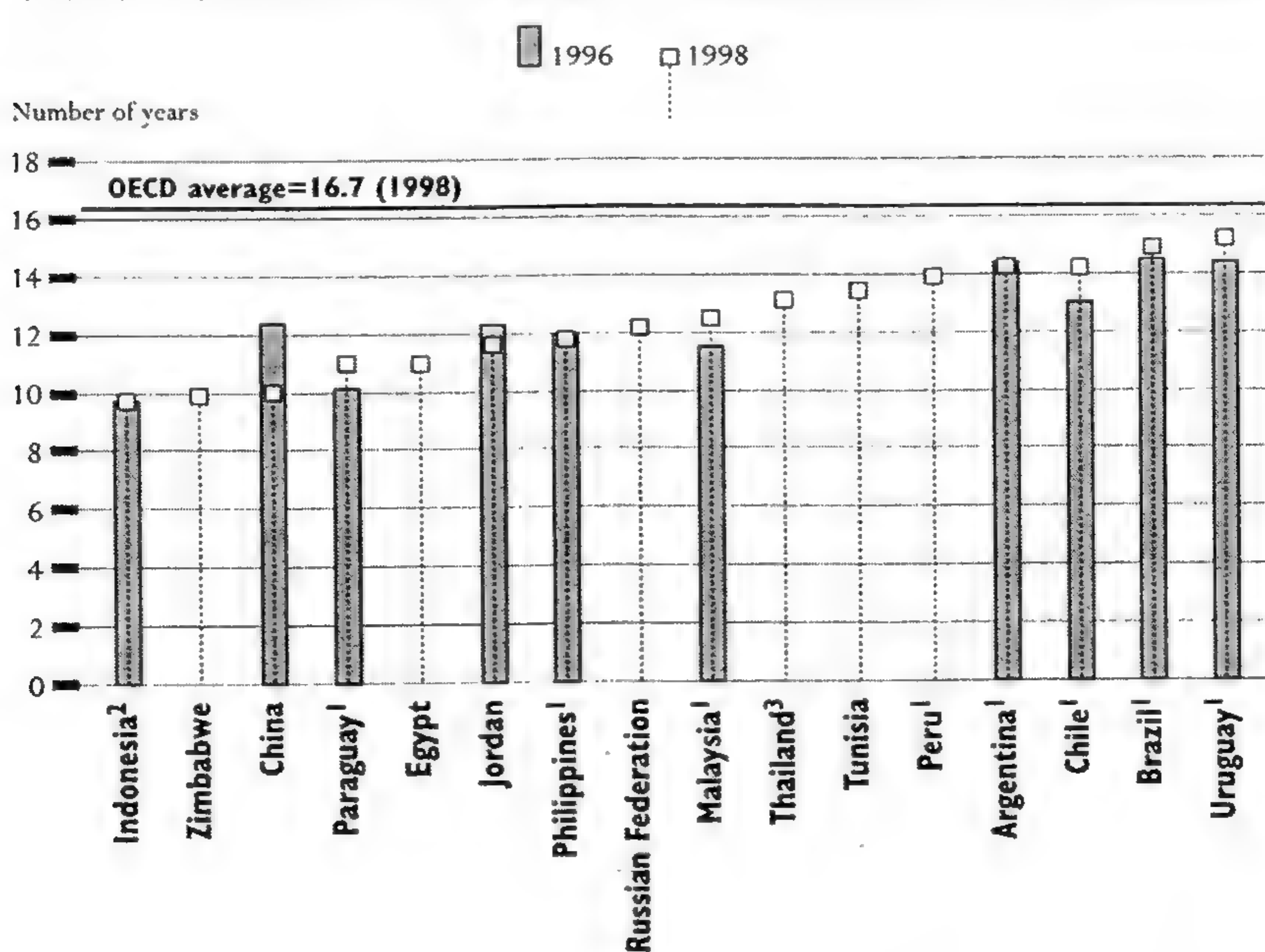


Sources : OECD/UNESCO WEI, Table 12 in Annex A4; World Bank (2001).

ويوضح الشكل رقم ١٢-١ تقديرات امد الدراسة في دول المؤشر العالمي للتعليم خلال عامي ١٩٩٦ و ١٩٩٨ . وقد ارتفع المستوى خلال هذه الفترة الزمنية القصيرة في خمس دول من الدول التسع التي توافرت بياناتها ، خاصة في شيلي وماليزيا وباراجواي وأورجواي . وقد استفادت الفتيات بشكل خاص من توسيع نطاق فرص التعليم في أورجواي . وبوجه عام ظلت المستويات أقل من المتوسط الشائع في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، والتي ينتشر فيها التعليم حتى المرحلة التعليمية الثالثة بنسبة أكبر . وظلت الفجوة بين الجنسين في الفترة بين ١٩٩٦ و ١٩٩٨ ارتفع أمد الدراسة في خمس دول من الدول التسع التي توافرت بياناتها .

ثابتة نسبياً بين الدول الأربع عشرة التي توافرت بياناتها عام ١٩٩٨ ؛ حيث أتيحت للفتيات سنوات دراسة أكبر مقارنة بالفتيان في سبع دول (تشمل دول أمريكا اللاتينية ودولاً أخرى) وانخفض عدد هذه السنين في الدول السبع الأخرى (وهي دول إفريقية ودول أخرى) .

Figure 1.12
Expected years of schooling under current conditions, 1996 and 1998



١ - سنة الإحالة ١٩٩٨ .

٢ - سنة الإحالة ٢٠٠٠ .

٣ - المشاركة الكاملة طوال الوقت فقط ، تمثل مشاركة الكبار في التعليم بعض الوقت ٥ سنوات أخرى إضافية من سنوات الدراسة المتوقعة .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 12 in Annex A4; OECD (2000).

عدد سنى الدراسة المتوقعة
لا يعكس النتائج الفعلية
للتعلم : الإنجاز التعليمى .

وعلى أية حال لا يمكن أن تقيس أرقام أمد الدراسة النتائج الفعلية للتعلم ؛ إذ تشير البيانات المقارنة لاختبارات تقويم أداء الطلاب فى دول أمريكا اللاتينية إلى أن نوع المدرسة يكون له دور كبير . فالطلاب الذين يلتحقون بمدارس خاصة للصفوة ترتفع درجاتهم بدرجة كبيرة فى اختبارات الرياضيات والعلوم بالمقارنة بأقرانهم فى المدارس العامة الريفية (World Bank,1999) . وبرغم أن التباين الاقتصادى الاجتماعى يؤكد على أن هذه النتائج ربما يكون لها دور كبير ، فإن ظروف التعليم والتدريس المواتية تؤدي أيضاً إلى تحسن النتائج بشكل واضح . ورغم أن ارتفاع أمد الدراسة يعد إنجازاً إيجابياً فى حد ذاته ، فهو لا يكفى وحده لضمان التوزيع المنصف العادل لفرص التعليم أو جودتها .

رغم التقدم الذى تحقق لا تزال هناك تحديات يجب مواجهتها لمد نطاق الخدمات التعليمية إلى من هم فى منسب الحاجة إليها .

ثمة مسألة مهمة تتعلق بمن الذى يستفيد من التعليم الإضافى وتوفير المزيد من فرص التعلم . لا غرابة فى أن يتبين أن الأطفال من الأسر الفقيرة أو الذين يعيشون فى مناطق بعيدة هم الذين يصعب الوصول إليهم . وتشير الدراسات التى أجريت على الأسر على مدى سنين عديدة فى الكثير من دول المؤشر العالمى للتعليم إلى أن الفقراء هم آخر من يستفيد من تزايد فرص الالتحاق بالتعليم (Vandermoortele, 1999) . ولذلك بذلت الحكومات جهوداً كبيرة لتحفيز المعلمين على العمل فى المناطق النائية . وفى ماليزيا على سبيل المثال يُمنح المعلمون الذين يعملون فى مدارس فى مناطق نائية مرتبات أعلى مع تزايد فرص ترقيةهم . وفى روسيا وسيريلانكا ودول أخرى توفر الدولة منازل وأماكن للسكن مدعومة من الدولة وعلاوات خاصة للمعوزين من هذه الفئة من المعلمين . ورغم ذلك لا يزال تعيين معلمين أكفاء واستمرار بقائهم فى العمل يمثل تحدياً فى معظم دول المؤشر العالمى للتعليم .

تزيد نسبة مشاركة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في البرامج التعليمية في بعض الدول ، مثل بيرو وروسيا الاتحادية ، عن المتوسط الشائع في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

لقد اتسع نطاق فرص التعليم في المرحلة الثانوية والمرحلة الثالثة من مراحل التعليم ، وكذلك فرص التحاق الأطفال في سن الطفولة المبكرة بالتعليم . وينتشر تطبيق هذه البرامج مع تزايد الوعي بأن الالتحاق بالتعليم في سن مبكر يمثل أحد الوسائل الفعالة لتوفير الأساس اللازم للتعليم طوال مراحل العمر ، مما يساعد على كسر دائرة الفقر . وفي الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم تصل غالباً معدلات المشاركة في برامج تطوير الطفولة المبكرة إلى مستويات مماثلة لنظيرتها في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية . فعلى سبيل المثال يلتحق أكثر من ٨٠٪ من الأطفال في سن الخامسة بمثل هذه البرامج في بيرو وروسيا الاتحادية .

وتؤكد أهمية التعليم الأساسي في دول المؤشر العالمي للتعليم من حقيقة أن الالتحاق بهذا التعليم يكون إجبارياً في مرحلة الدراسة الابتدائية والثانوية الأولية (والتي تستمر الدراسة فيهما لفترة تتراوح بين ٧ إلى ١١ سنة) . وخلال العقود القليلة الماضية حققت معظم دول المؤشر العالمي نظرياً معدلات التحاق عالمية بالتعليم الأساسي، رغم أن صافي معدلات الالتحاق بهذه المرحلة التعليمية لا يزال يشير إلى وجود فجوات كبيرة في بعض المراحل العمرية في بعض الدول . ولا تزال توجد جيوب من الشباب المتسربين من المدارس في معظم الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم .

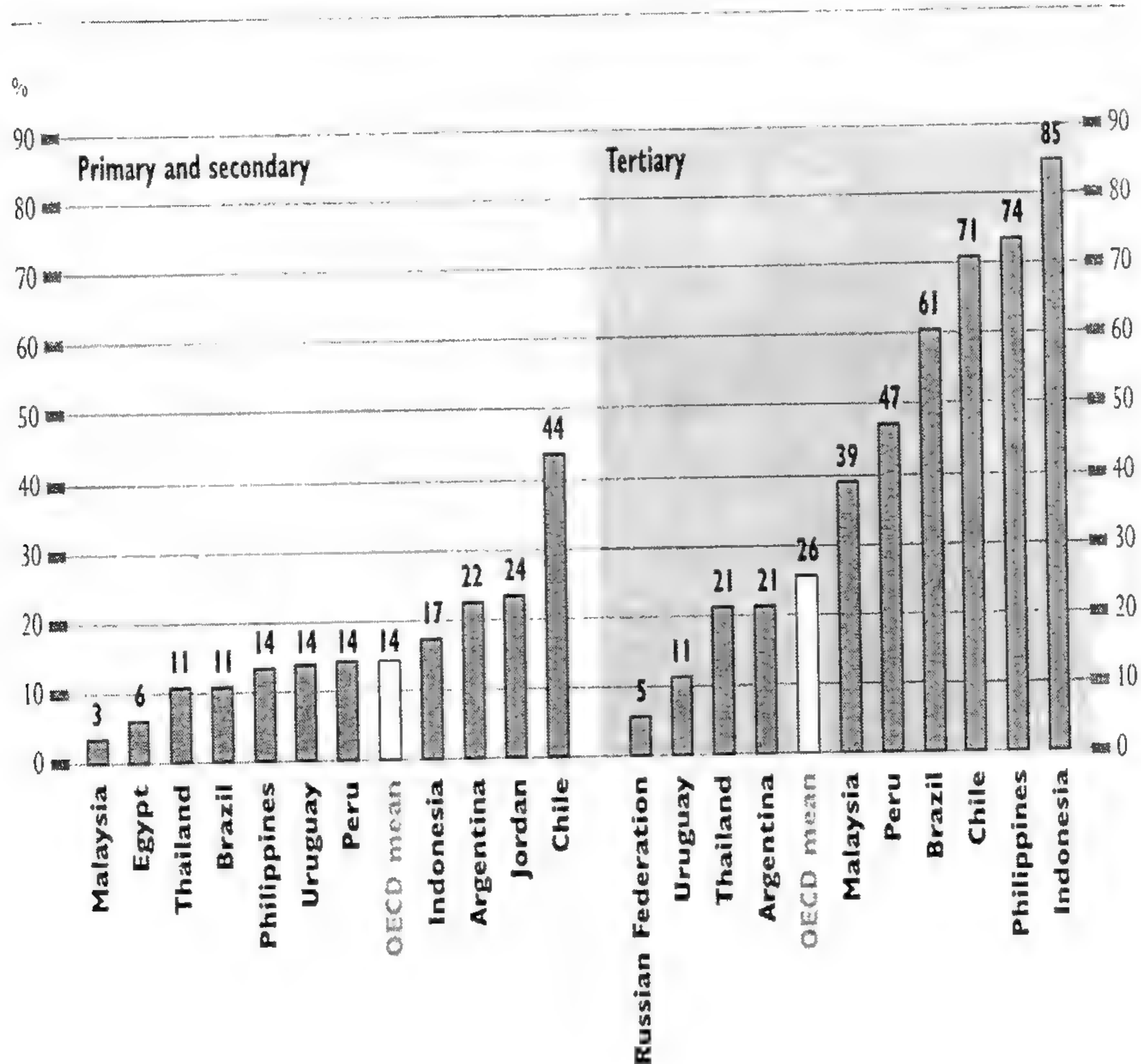
ترتفع معدلات الالتحاق بالتعليم الخاص ارتفاعاً كبيراً في الأرجنتين وشيلي والأردن في مرحلتى التعليم الأساسي والثانوى ، بينما ترتفع هذه المعدلات بنسبة

وينتشر التعليم العام الأساسي والثانوى ، كما يتبين من الشكل رقم ١-١٣ ، ولكن نسبة كبيرة من الطلاب يلتحقون بمؤسسات تعليمية خاصة في شيلي (٤٤٪) والأردن (٢٤٪) والأرجنتين (٢٢٪) . وتوفير موارد التعليم الخاص في المرحلة التعليمية الثالثة أكثر شيوعاً في دول العالم الثالث ، ويكون مرتفعاً بشكل خاص في إندونيسيا (٨٥٪ من الطلاب) والفلبين (٧٤٪)

وشيلي (٧١٪). والمتوسط المقارن في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية هو ٢٦٪. ويمثل الالتحاق بالتعليم الخاص في المرحلة التعليمية الثالثة ٥ ٪ فقط من إجمالي الطلاب في هذه المرحلة في روسيا الاتحادية .

كبيرة في شيلي وإندونيسيا والفلبين في المرحلة التعليمية الثالثة.

Figure 1.13
Share of students in private educational institutions by level of education, 1998

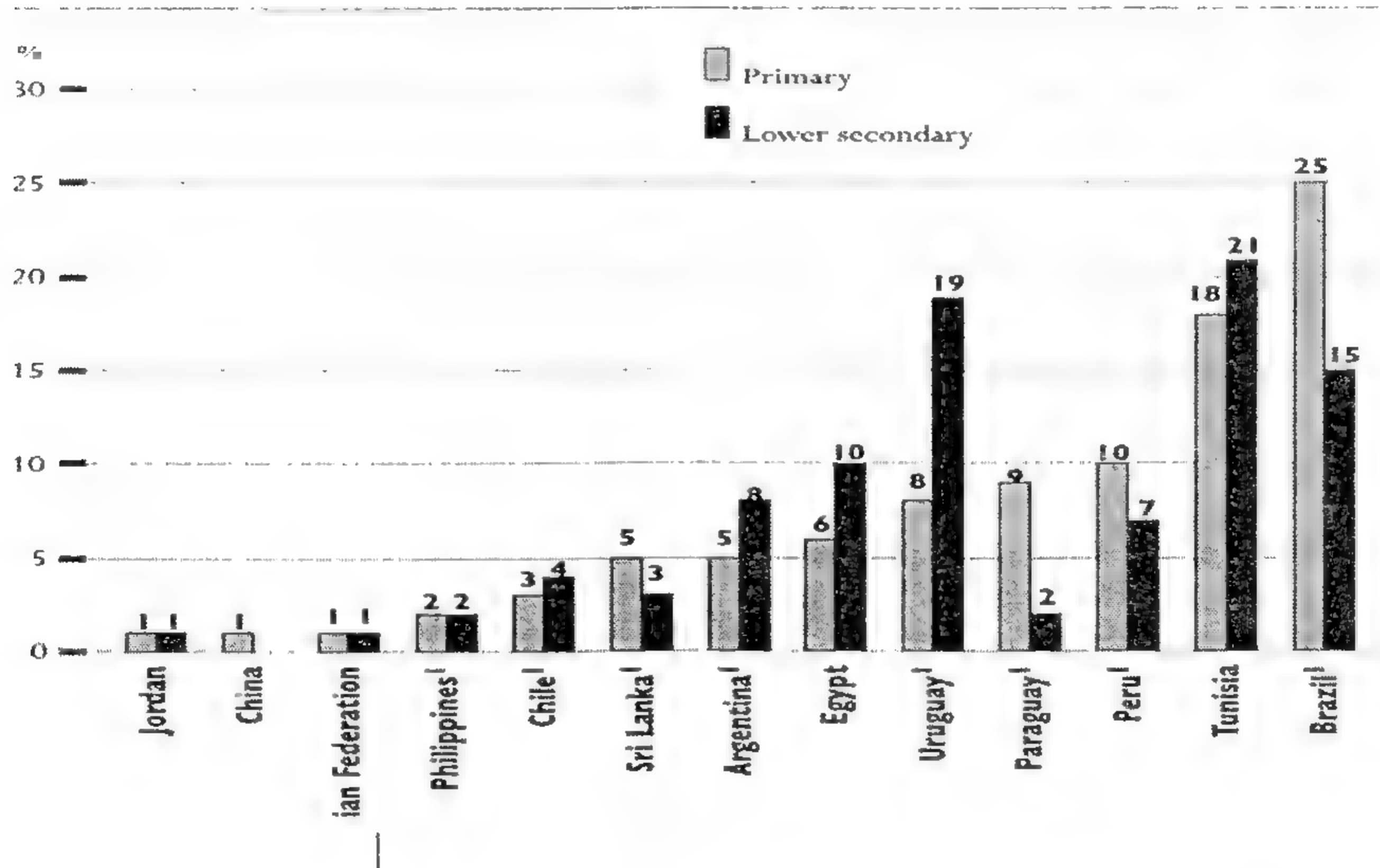


Source: OECD/UNESCO WEL, Table 14 in Annex A4.

ترتفع معدلات الرسوب في العديد من دول المؤشر العالمي للتعليم مما يؤدي إلى انخفاض كفاءة النظم التعليمية وخلق مشكلات بالنسبة للمعلمين .

تمكنت معظم الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم من إحراز تقدم في مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى ، ولكن ظلت معدلات الرسوب مرتفعة في العديد من الدول . ويوضح الشكل رقم ١ - ١٤ أن معدلات الرسوب في البرازيل وتونس في مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى ظلت تمثل مشكلة خطيرة . ورغم وجود جدل كبير حول أفضل الوسائل لقياس حجم المشكلة بدقة (Klein,1999) ، فإنه من الجلى أنها تمثل مشكلة ملحة . ويرى المعلمون أن الفصول التى يوجد بها أعداد كبيرة من الراسبين ، يزيد ذلك من صعوبة تدريس المناهج الدراسية والسيطرة على الفصل .

Figure 1.14
Proportion of students repeating current grade by educational level, 1998



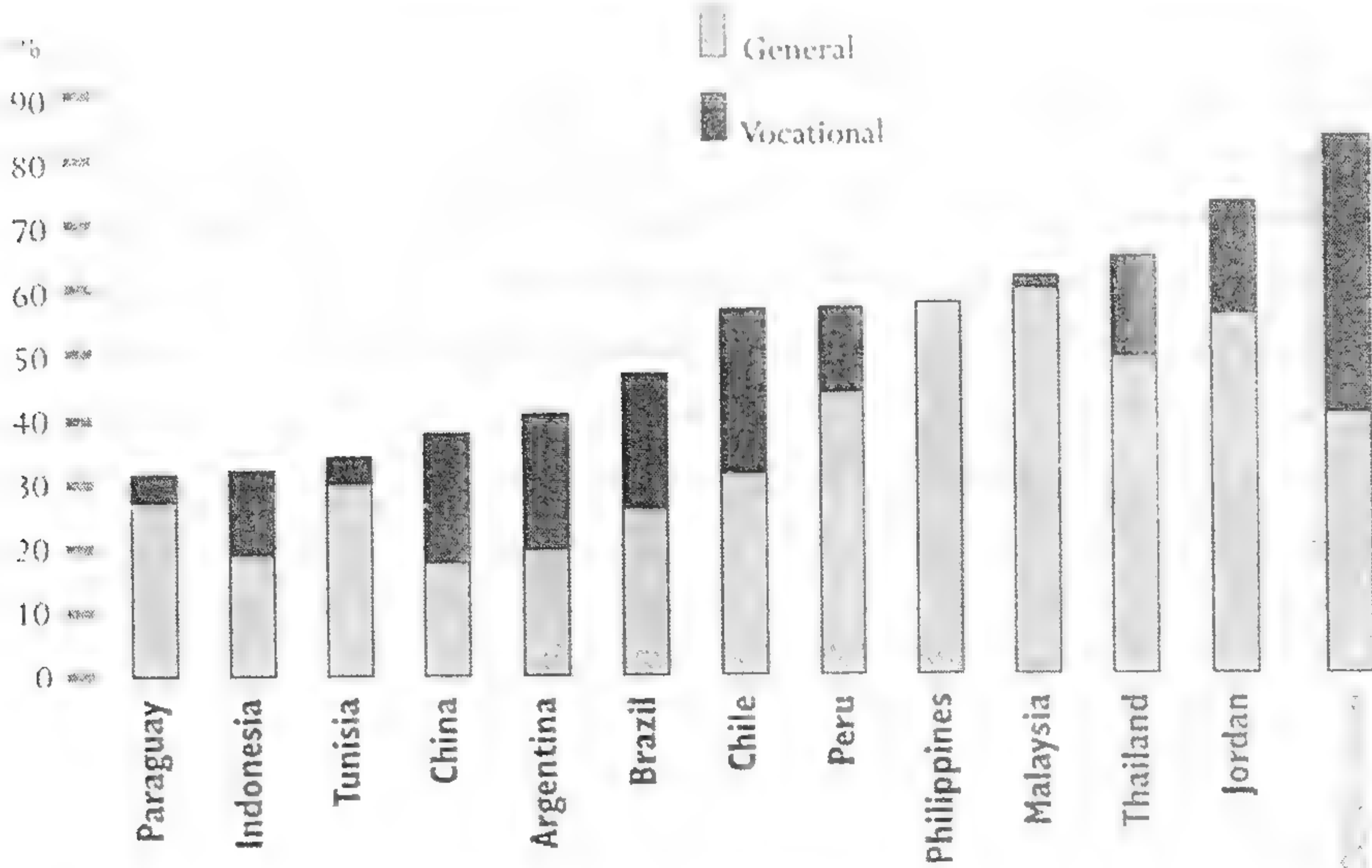
تم ترتيب الدول حسب مرحلة التعليم الأساسى

١ - سنة الإحالة ١٩٩٨ .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 15 in Annex A4.

وتعتبر زيادة أعداد الطلاب الذين ينهون المرحلة الثانوية من الأمور الحيوية اللازمة لدعم رأس المال البشرى وتحسين الأداء الاقتصادي . ورغم ارتفاع معدلات عدم إتمام هذه المرحلة أحيانا في بعض الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، فقد ارتفعت معدلات إتمام هذه المرحلة ارتفاعاً كبيراً في العديد من الدول المشاركة في البرنامج ، رغم أن مستوياتها لا تزال أقل من المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. ويوضح الشكل رقم ١٥-١ متوسط معدلات التخرج في دول المؤشر العالمي للتعليم . وتوضح البيانات خلال الفترة الزمنية المنعقدة أن نسبة إتمام هذه المرحلة الدراسية ترتفع في الدول التي تتوفر فيها البيانات باستثناء الفلبين .

Figure 1.15
Upper secondary graduation rates by type of programme, 1998



Ratio of upper secondary graduates to total population at typical age of graduation (multiplied by 100), by type of programme.

Source: OECD/UNESCO WEL, Table 18 in Annex A4

وكما يتبين من معدلات إتمام المرحلة الثانوية، تتباين نظم التعليم في التعليم في التركيز على نسب الالتحاق بها. فالشباب يواصلون على الأرجح أحد البرامج الأكاديمية السائدة في الفلبين (١٠٪) وماليزيا (٩٧٪) وتونس (٨٨٪) وباراجواي (٨٧٪) ويلتحقون ببرنامج مهني في الصين (٥٤٪) والأرجنتين (٥٣٪).

تتباين نظم التعليم في التركيز على المرحلة الثانوية العليا ، حيث يواصل الطلاب الدراسة غالبًا في برامج أكاديمية أو مهنية .

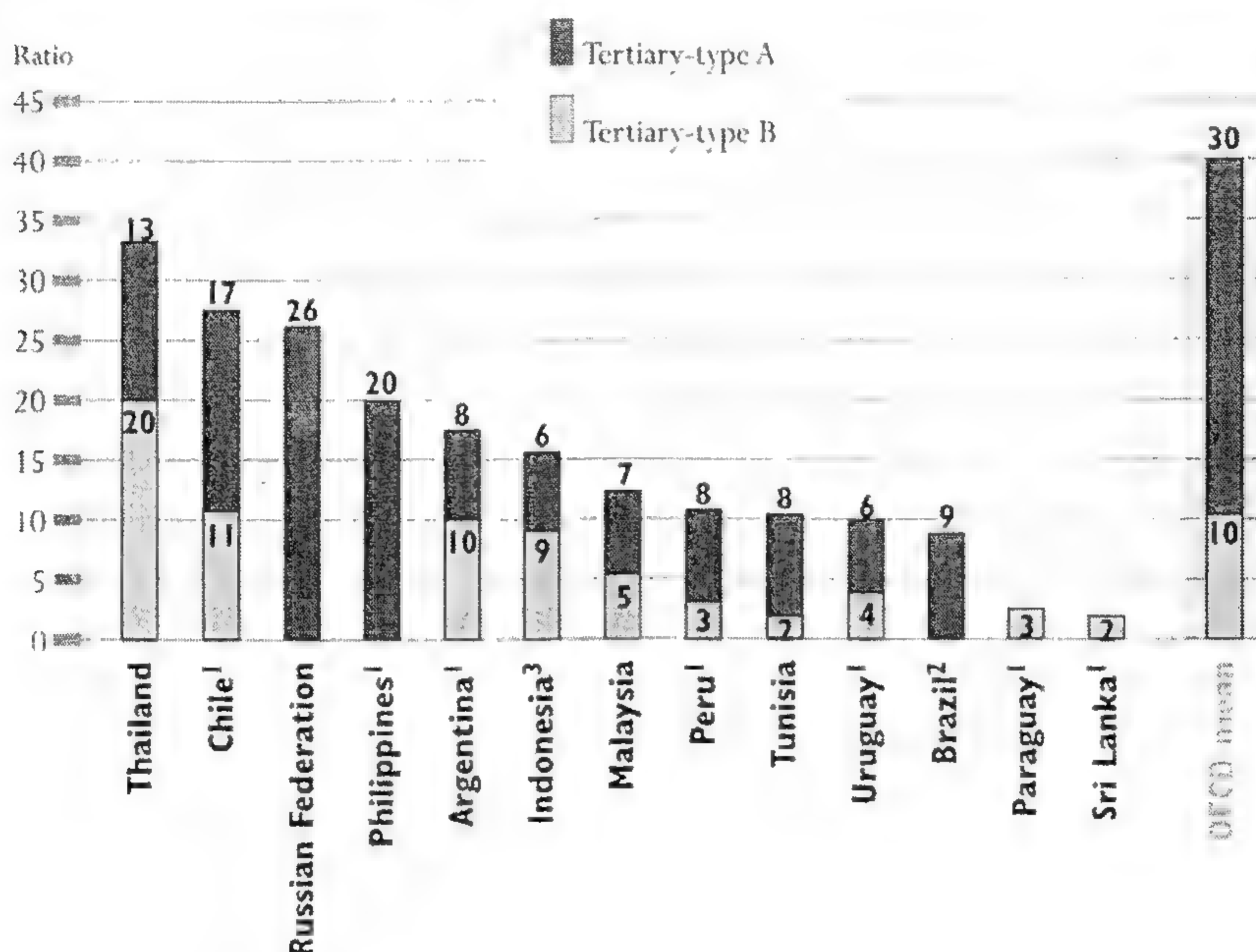
ويرجع تزايد الطلب على الدراسة الثانوية جزئيًا إلى تزايد أعداد التلاميذ الذين أكملوا التعليم الأساسي . والمدارس الخاصة المستقلة والتابعة للحكومة تلعب غالبًا دورًا مهمًا ومطرّدًا في توفير التعليم الثانوي ، حسبما يتبين مما سبق (انظر الشكل رقم ١ - ١٣) .

ويستلزم الأمر توفير نظام مكثف وواسع للتعليم في المرحلة التعليمية الثالثة من أجل بناء بنية أساسية علمية وتكنولوجية تستجيب للاحتياجات الملحة للاقتصاديات التي تقوم على المعرفة . وتحسين الالتحاق بالمرحلة الثانوية العليا وبالمرحلة الثالثة من مراحل التعليم يظل لذلك أحد الأهداف المهمة ، وذلك نظرا لاستمرار وجود عدم مساواة في دول كثيرة .

وقد شهدت الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم في السنوات الأخيرة نموًا متواضعًا في معدلات الالتحاق بالمرحلة التعليمية الثالثة . وعلى أية حال تتخفّض معدلات

الالتحاق بهذه المرحلة التعليمية بوجه عام انخفاضاً كبيراً في هذه الدول عن مثيلتها في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية . وكما يتبين من الشكل رقم ١ - ١٦ فإن معدلات التخرج قد تتباين أيضاً بدرجة كبيرة في كل دولة وحسب نوع البرنامج في دول المؤشر العالمي للتعليم . وترتفع أعداد الطلاب المتخرجين من برامج مهنية (الفئة B من المرحلة التعليمية الثالثة) في دول المؤشر العالمي مقارنة بالمتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، رغم أن برامج الدرجات الجامعية تكون قوية في روسيا الاتحادية وفي الفلبين .

Figure 1.16
Tertiary graduation rates by type of programme, 1998



نسبة الخريجين إلى السكان في سن التخرج المعتاد في المؤسسات العامة والخاصة .
ملحوظة : ربما يكون قد حدثت المبالغة في تقدير المعدلات الإجمالية للخريجين من
التعليم الجامعي بسبب العد المزدوج عبر أنواع البرامج .

١ - سنة الإحالة ١٩٩٨ .

٢ - سنة الإحالة ١٩٩٧ .

٣ - سنة الإحالة ٢٠٠٠ .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 19 in Annex A4.

ورغم نجاح الحكومات إلى حد ما في توسيع نطاق فرص التعليم ، كانت مشكلة توافر العدد الكافي من المعلمين إحدى المشكلات الرئيسية التي واجهتها . ونتيجة لذلك وكما يتبين من الجدول ٣-١ لجأت بعض الدول إلى استخدام الدراسة ذات الفترات المتعددة في مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى . ورغم أن الأبحاث التي أجريت في البرازيل وشيلي وماليزيا تشير إلى أن استخدام المدارس لأكثر من فترة دراسية لم يؤد إلى ضعف نتائج الطلاب والتعلم بالمقارنة بالمدارس التي تعمل فترة واحدة ، فإن ذلك أثار القلق والمخاوف بشأن صعوبة ظروف العمل بالنسبة للمعلمين (Bray, 2000) .

يشيع انتشار المدارس متعددة الفترات ومتعددة الصفوف ومتعددة الإدارة في بعض دول المؤشر العالمى للتعليم ، ولكن لم يتبين حتى الآن سوى القليل عن أثر هذه الترتيبات ودلالاتها .

Table 1.3
Prevalence of multiple-shift schooling, late 1990s

	● Common	■ Rare	n: none	m: missing
	Primary	Lower secondary	Upper secondary General	Upper secondary Vocational
Brazil	■ / ■	● / ●	● / ●	n/n
Chile	●	●	●	m
Egypt	m	m	m	m
Indonesia	m	●	●	●
Malaysia	● / ■	●	●	m
Peru	n	●	n	n
Philippines	■ / ■	■	■	m
Russian Federation	■ / ■	■ / ■	■	m
Sri Lanka	n	n	n	n
Thailand	n	n	m	■
Tunisia	n	n	n	n
Uruguay	● / ●	● / ●	● / ●	● / ●
Zimbabwe	n	n	n	n

Note: First or only symbol refers to double shift classes/schools; second symbol refers to triple shift classes/schools.

Source: OECD/UNESCO/WEL.

رغم أن المؤشرات الوطنية توفر معلومات قيمة على المستوى العام بشأن ظروف عمل المعلمين فإنها لا تفصح عن الكثير بشأن ما يحدث داخل الفصول. ولذا ندرج هنا أدلة إضافية مستخلصة من دراسة دولية أجريت في عام ١٩٩٩ . (انظر المربع رقم ١ - ٢) . وهذه الدراسة التي جاءت في حينها تساعد على تفهم بعض نواحي التحديات التي يواجهها المعلمون في حياتهم العملية اليومية . ناهيك عن أنها تثير قضية مهمة تتعلق بالحفاظ على مستويات مناسبة من الموارد وتوزيعها على مستوى المدرسة . والجزء المهم الخاص بتمكين المعلمين يضمن تأهيلهم تأهيلاً جيداً وتزويدهم بالأدوات اللازمة لتلبية المتطلبات على مستوى المدرسة .

مربع رقم ١ - ٢

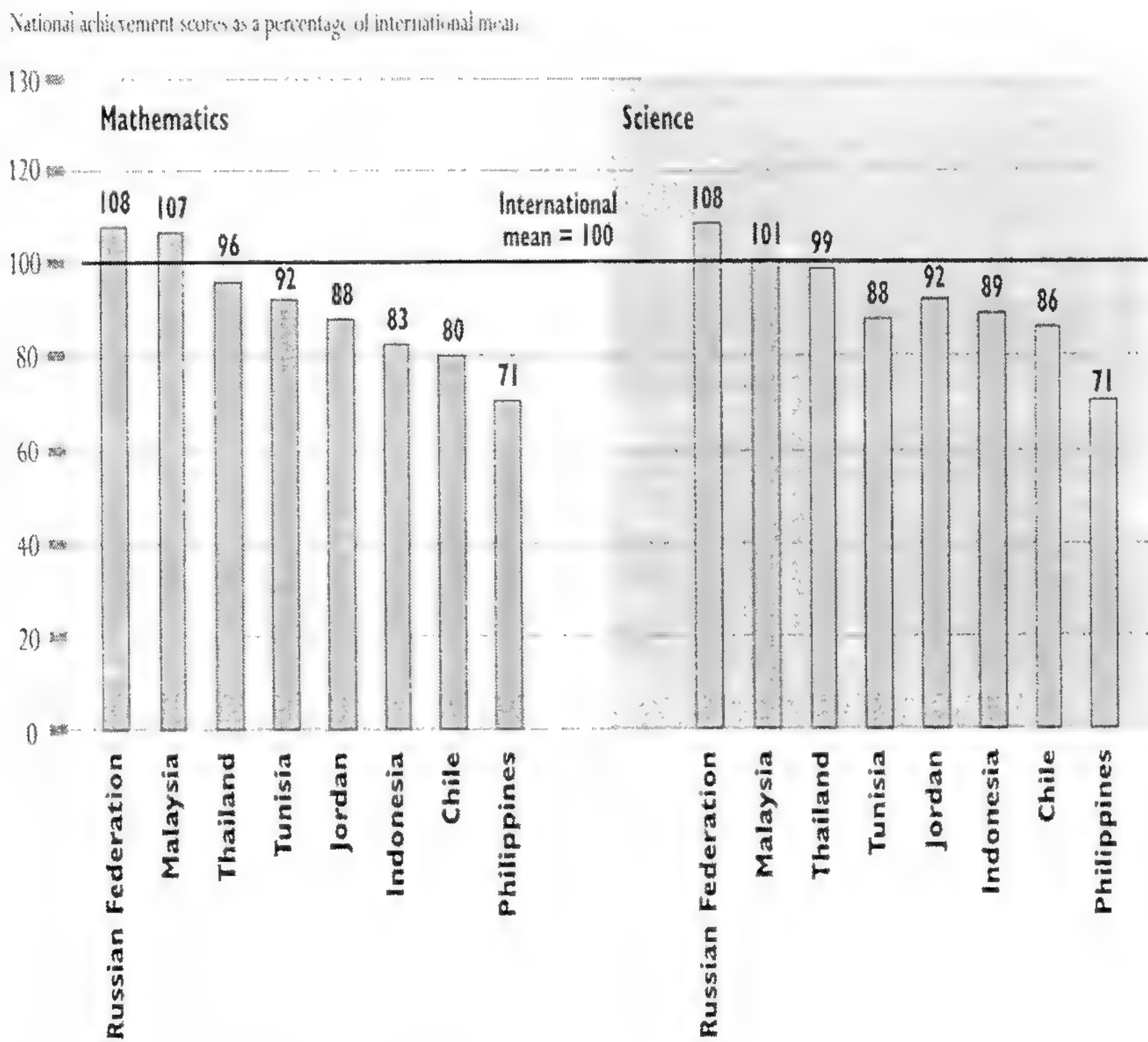
ماذا يحدث داخل فصول الدراسة ؟ أمثلة واقعية من دراسات دولية

يركز الاهتمام المتزايد بجودة التعليم على نتائج التعلم ، ولكن هذا الموضوع من الموضوعات التي يصعب قياسها ومراقبتها ؛ لأن الجهود تركز غالباً على قياس واختبار مدى المعرفة بالمنهج الدراسي الذي يدرس في علوم معينة مثل الرياضيات أو العلوم .

وقد أجريت على سبيل المثال الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم في عام ١٩٩٩ في ٣٨ دولة ، بما فيها الدول الثماني المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم . وقد قامت الدراسة باختبار مدى تحصيل الطالب للمنهج الدراسي في الصف الثامن (الذي يتراوح عمر الطلاب فيه بوجه عام بين ١٣ سنة و ١٤ سنة) . ومن حيث متوسط درجات التلاميذ على المستوى الوطني ، كانت الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم تتدرج على النهاية الدنيا من المقياس ، كما هو واضح في الشكل رقم ١ - ١٧ . والدول التي كان نصيب الفرد فيها

من إجمالي الناتج المحلي مماثلاً لنظيره في الدول المشاركة في البرنامج العالمي ، ومعظمها تقع في وسط وشرق أوروبا ، كان متوسط درجات التحصيل فيها مرتفعاً ارتفاعاً كبيراً .

Figure 1.17
National achievement scores in mathematics and sciences, 1999



Sources: Martin et al. (2000); Mullis et al. (2000).

وبالنسبة لمعدل التحصيل في مادة العلوم ، كانت ماليزيا وروسيا الاتحادية هما الدولتان الوحيدتان من بين الدول المشاركة في انبرنامج العالمى لمؤشرات التعليم التى حققت درجات أعلى من المتوسط الدولى . وكانت درجات البنات مماثلة لدرجات البنين أو أفضل منها فى مادة العلوم فى ٢٢ دولة من الدول الثمانى والثلاثين ، وفى خمس دول من الدول الثمانى المشاركة فى البرنامج العالمى . وكانت درجات البنين أعلى من درجات البنات فى شيلي وروسيا الاتحادية وتونس . وكانت الدرجات فى مادة الرياضيات فى ماليزيا وروسيا الاتحادية تفوق أيضا المعدل الدولى .

وبالإضافة إلى تقويم معرفة الطالب بالرياضيات والعلوم ، جمعت الدراسة أيضا - على أية حال - معلومات مفصلة عن خصائص المدارس والمعلمين . وكان استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال فى فصول الدراسة ، ومدى استعداد المعلمين لتدريس الرياضيات والعلوم ، وأوجه القصور والنقص التى تؤثر على قدرة المدارس فى توفير التوجيه اللازم ، من بين الموضوعات العديدة التى استعرضتها الدراسة .

ويدور نقاش عام واسع حول ضرورة توفير تكنولوجيا المعلومات والاتصال داخل فصول الدراسة، ولكن نظرا لسرعة التغيير لا تتوافر معلومات كافية بشأن : كيف يمكن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالفعل من أجل تحسين ظروف التدريس والتعلم ؟ ففوائد توفير الحصول على المعلومات تبدو واضحة جلية ، ولكن كيف يمكن إدراج أشكال التكنولوجيا الجديدة ضمن المناهج الدراسية ؟ وكيف يمكن تدريب المعلمين على هذه الأدوات الجديدة يعد من بين الأمور والقضايا المهمة فى المستقبل القريب ؟

وطبقا للدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم ، كانت نسبة الطلاب الذين ترتبط مدارسهم بالإنترنت تتراوح بين ٩٨٪ فى فنلندا إلى ما يقرب من الصفر فى إندونيسيا وإيران والمغرب . وتوجد أعلى معدلات للوصول ، وهذه التكنولوجيا فى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم فى شيلي ، حيث إن ٢٣٪ من طلاب الصف الثامن يمكنهم الدخول على الإنترنت فى مدارسهم ، ويلي ذلك تايلاند وماليزيا حيث تصل فيها هذه النسبة

المرتفعة إلى ١٦٪ و ١٧٪ على التوالي ، وتنخفض نسبة الدخول على الإنترنت في روسيا الاتحادية بدرجة أقل مما كان يتوقع ، إذ تصل إلى ٥٪ فقط .

توجد بعض المؤشرات التي توضح مدى استخدام المعلمين والطلاب لأجهزة الكمبيوتر لشرح الأفكار التي تطرح في دروس العلوم . فطبقاً للبيانات المستقاة من الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات ، لا يزال استخدام أجهزة الكمبيوتر في تدريس العلوم محدوداً نسبياً في ماليزيا وإندونيسيا وتونس ، وترتفع هذه النسبة غالباً بين المعلمين أكثر من الطلاب في الفلبين وتايلاند . وتوجد أكبر نسبة من الطلاب ممن يستخدمون أجهزة الكمبيوتر في العلوم في الأردن رغم أن هذه النسبة تقل عن المتوسط الدولي .

وقامت الدراسة أيضاً بقياس معدل الدخول على الإنترنت ، وتبين أنه حتى في الدول التي تنخفض فيها مستويات الدخول في المنزل أو المدرسة ، أشارت نسبة كبيرة من الطلاب إلى أنهم يدخلون على الإنترنت من أماكن أخرى . ورغم احتمال دخول الطلاب على الشبكة من خلال المكتبات ومقاهي الإنترنت وغيرها من الأماكن ، فإنه من المحتمل أيضاً أن بعض الطلاب ليست لديهم فكرة واضحة عما يعنيه الدخول على الإنترنت . (Martin et al., 2000) .

رغم أن استخدام التكنولوجيا الجديدة في فصول الدراسة يعتبر أحياناً أداة قيمة بالنسبة للمعلمين ، ورغم تزايد الجهود المبذولة لتوسيع نطاق إدخالها في المدارس في الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، فإن التكاليف المرتبطة بذلك تكون ضخمة للغاية وتتعارض مع الإنفاق على الأدوات التعليمية الأخرى ، مثل الوسائل التعليمية . ونقص الأدوات التعليمية أو عدم توافر الموارد اللازمة أو سوء أحوال المباني مما يؤثر في قدرة المدارس على تقديم الخدمة التعليمية، كانت من بين الأمور التي أشار إليها مديرو المدارس في الدول الثماني المشاركة في البرنامج العالمي ، مما يعطى فكرة مثيرة عن أوضاع المدارس وحالتها (شكل ١ - ١٨) . والدول التي عانت من انكماش في ميزانيات التعليم ، مثل تايلاند وروسيا الاتحادية ، ظهرت فيها مشكلات كبرى ، حيث أثر نقص المواد

التعليمية على ٨٠٪ إلى ٩٠٪ من طلاب الصف الثامن . وأشارت الدراسة إلى انخفاض هذه المشكلات في شيلي وماليزيا وإندونيسيا ، ورغم أن نسبة الطلاب الذين تأثروا كانت تتراوح بين ٢٠٪ إلى ٤٠٪ . ورغم أنه ينبغي ترجمة وتفسير هذه النتائج بحذر ، فإنها قد تشير إلى ضرورة اهتمام الحكومات بتمكين المعلمين من حيث تحسين فرص استخدام أدوات التدريس والتعليم التقليدية وليس الاهتمام فقط بتسهيل الوصول إلى أحدث وسائل التكنولوجيا.

Figure 1.18
Shortages or inadequacies that affect schools' capacity to provide science instruction (in percentages)



Sources: Martin et al. (2000); Mullis et al. (2000).

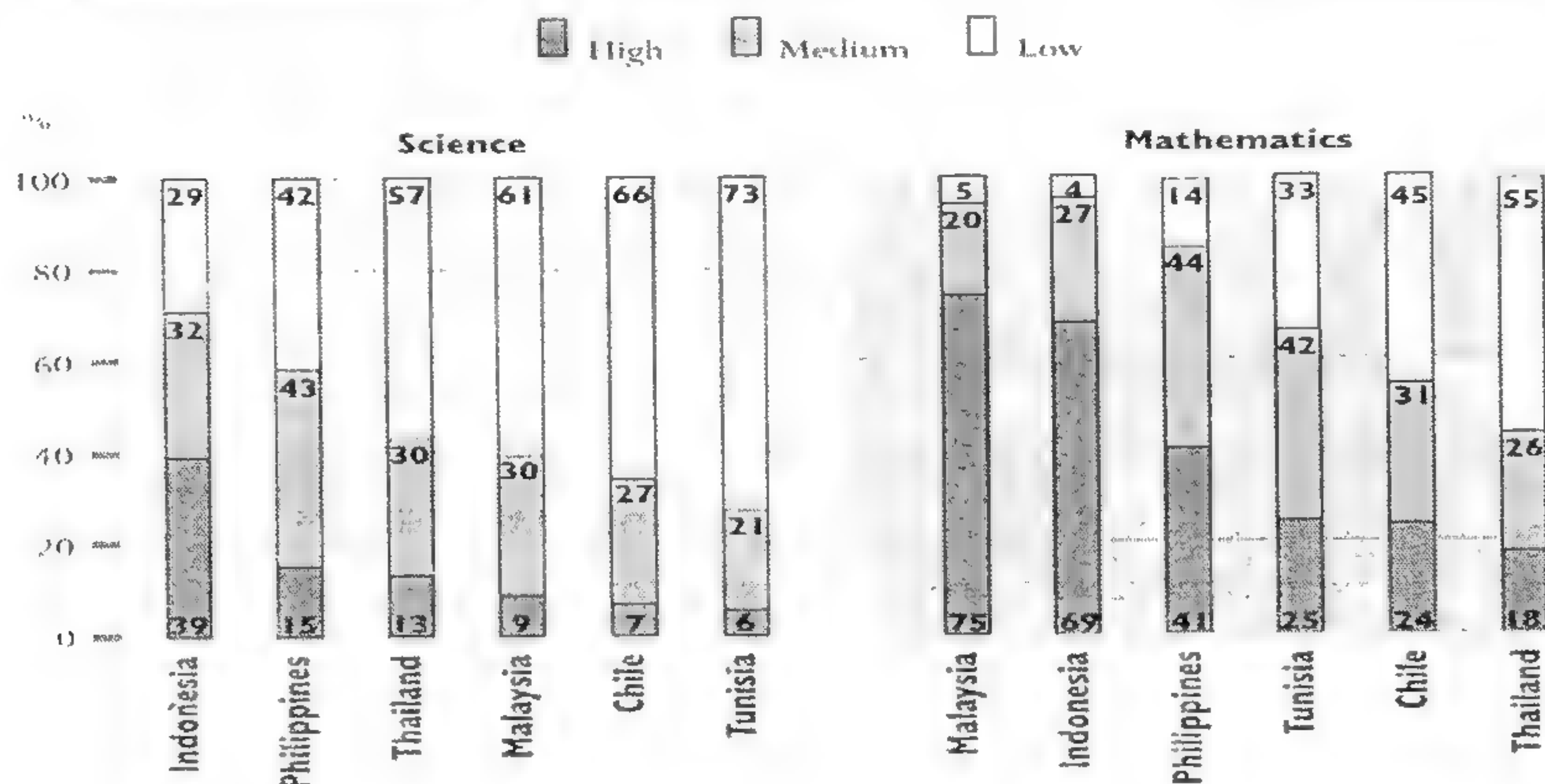
أوجه النقص أو القصور التي تؤثر على قدرة المدارس في توفير التوجيه والتعليم الخاص بمادة العلوم (نسبة مئوية) .

تشير هذه الأرقام ، التي تعد جزءًا من استبيانات الخلفية السابقة التي أعدها نظار المدارس المشاركة في تقييم الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم ، إلى نسبة طلاب الصف الثامن المتأثرين بأوجه النقص أو القصور طبقًا لفئات الإجابة ب : " بعض التأثير " ، و " قدر كبير من التأثير " .

المصدر : Martin et al. (2000).

ويوضح الشكل رقم ١ - ١٩ أحد المؤشرات الخاصة بمدى ثقة المعلمين وقدرتهم على تدريس الرياضيات والعلوم لتلاميذ الصف الثامن . وقد تم حساب المؤشرات الواردة في هذا الشكل على أساس الإجابات التي قدمها المعلمون بأنفسهم واستخدام مستوى " الاستعداد للتدريس موضوعات فرعية مختلفة في مادتي العلوم أو الرياضيات (أى علوم الحياة والبيولوجيا والكيمياء والجبر والهندسة) .

Figure 1.19
Teachers' confidence in their preparation to teach science and mathematics topics
(in percentages)



الطلاب الذين أشار مدرسوهم بالاستعداد لتدريس كل موضوع

المصدر : Martin et al. (2000), Mullis et al. (2000).

وكان المعلمون بوجه عام على ثقة تامة من استعدادهم لتدريس الرياضيات أكثر من ثقتهم في تدريس العلوم . فعلى سبيل المثال كانت نسبة معلمى الرياضيات فى ماليزيا الذين أشاروا إلى مدى استعدادهم لذلك منخفضة ، إذ بلغت ٥٪ فقط ، بالمقارنة بنسبة ٦١٪ فى العلوم . وكان أكثر من معلمى الرياضيات فى تايلاند يشعرون بعدم استعدادهم لتدريس المادة فى حين إن أكثر من نصف معلمى العلوم كانوا يشعرون باستعدادهم لذلك فى تايلاند وماليزيا وشيلي وتونس . ورغم أن معرفة مدى ارتباط هذه المتغيرات بالتحصيل التعليمى الفعلى للطلاب يحتاج إلى مزيد من البحث ، فإنها لا تعطى مؤشراً عاماً لوجهات نظر المعلمين الخاصة بتدريبهم ، ومن ثم توفير خلفية مفيدة من المعلومات اللازمة لمعرفة مؤهلات المعلمين فى القسم التالى . وعلى أية حال ، ونظراً لأنها تعبر عن وجهات نظر المعلمين فقط ، فقد لا تعكس الفروق الفعلية بين الدول من حيث معايير التأهيل والتدريب المطلوبة .

٤ - أوضاع المعلمين

يستعرض هذا القسم بعض الخصائص الرئيسية للعاملين بالتعليم في الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم ، من حيث التوزيع النوعي والعمرى والمؤهلات . وتعد هذه الخصائص من المتغيرات المهمة التي تجب مراقبتها والتعرف عليها لكي نستجيب بفاعلية لأنماط التغير في الالتحاق بالتعليم وتوفير الموارد المالية اللازمة .

تركيب العاملين بالتعليم من حيث النوع والعمر يساعد في تكوين رؤى مستقبلية ثاقبة عن حالة ووضع مهنة التدريس ، فالناحية العمرية للعاملين بالتدريس لا تعكس فقط العرض المتاح من المعلمين ومعدل التجديد للقوة العاملة منهم (والتي تكون ذات دلالة مهمة في التخطيط المستقبلي للطلاب على المعلمين) ولكنها تكون أيضا بمثابة التفويض اللازم للمستوى الكلى للخبرة التعليمية . والتركيب النوعي للمعلمين يعكس بدرجة ما المعايير والتقاليد الاجتماعية الوطنية السائدة ، ويكون أيضا بمثابة مؤشر لوضع سوق عمل المعلمين . ومن الصعب على أية حال تحديد شكل مناسب من أشكال التوازن بين الشباب والمتقدمين في السن أو بين النساء والرجال من المعلمين . وبوجه عام فإن هذه المؤشرات يمكن أن تحدد السياسات من خلال مجرد إبراز نواحي عدم التوازن الخطيرة .

يعد التوزيع العمري للقوى العاملة من المعلمين من الأمور التي تحظى بأهمية خاصة . فالسياسات الخاصة بتعيين المعلمين ونشرهم وتوزيعهم والحفاظ عليهم سوف تتأثر، وتؤثر، بشكل واضح على التوازن بين المعلمين الشباب الأقل خبرة والكبار المتمرسين ذوي الخبرة الطويلة . والدول التي يغلب عليها المعلمون المتقدمون في

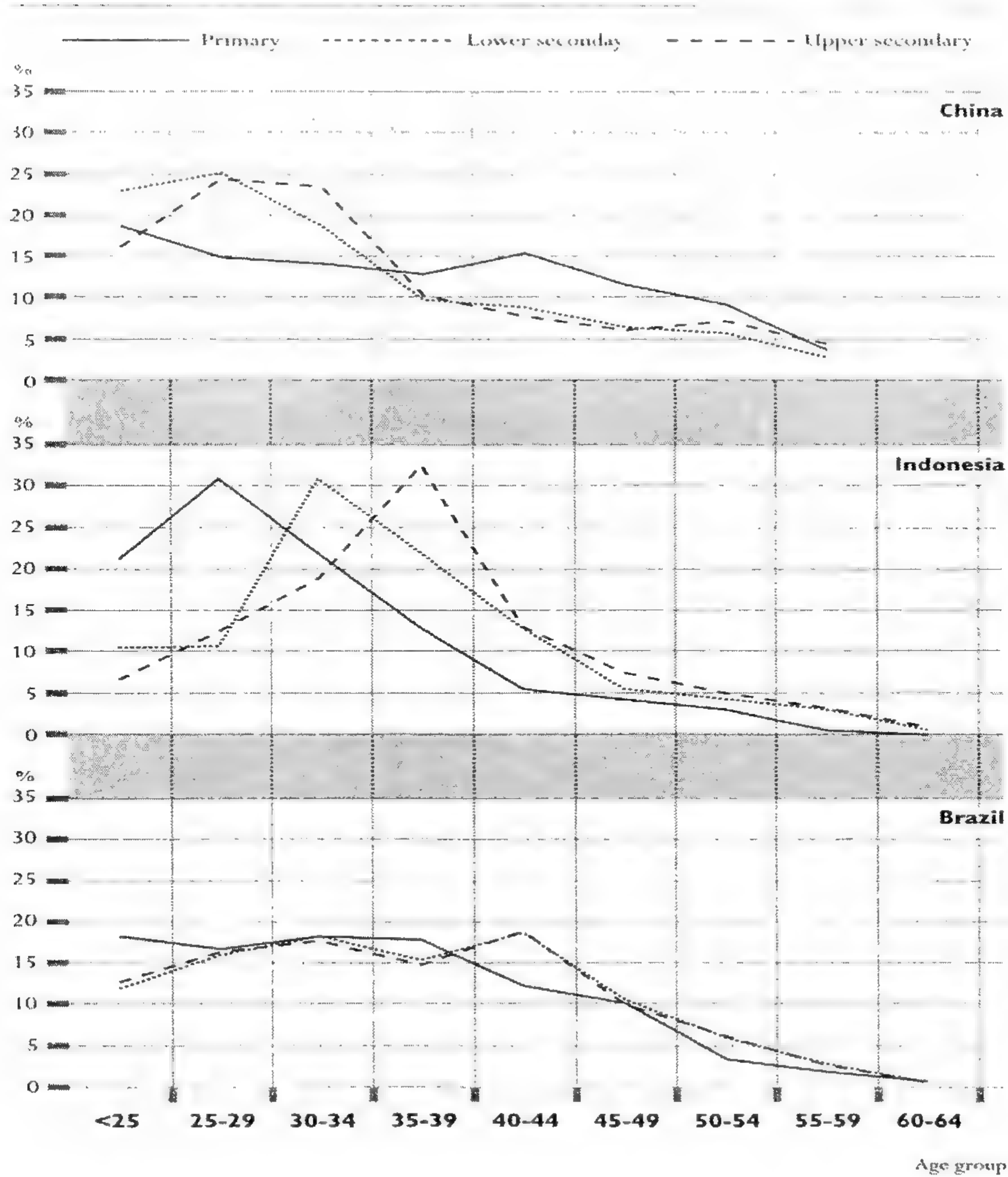
رغم أن وجود توازن معقول بين التصنيف النوعي والعمرى للمدرسين يعد مدققا منطقيا من أهداف السياسة العامة ، فإنه من الصعب ربط هذه الخصائص بتحصيل الطلاب وإنجازهم .

العمر ، مثل شيلي ، تكون لديها بالطبع خبرة متراكمة من القوى العاملة من المعلمين . والدول التي ترتفع فيها نسبة المعلمين من الشباب ، مثل إندونيسيا ، قد يفتقر المعلمون فيها إلى مثل هذه الخبرة المتراكمة ، ولكن إدخال مناهج تعليمية جديدة قد يكون أسهل بين المعلمين الشباب ممن تدربوا تدريباً حديثاً . والأهم من ذلك أن فاتورة مرتباتهم قد تكون أقل من فاتورة المعلمين المتقدمين في العمر ، ويترتب على ذلك أن النظم التعليمية يمكن أن تصل إلى عدد أكبر من التلاميذ بتكلفة أقل .

يوضح الشكل رقم ١ - ٢٠ والجدول رقم ٢٢ التوزيع العمري للمعلمين حسب المرحلة التعليمية . ففي مرحلة التعليم الأساسي ، يسود الشباب من المعلمين بدرجة أكبر في البرازيل وإندونيسيا ، وفي إندونيسيا يشكل الذين تقل أعمارهم عن ٣٠ سنة أكثر من نصف المعلمين العاملين في مرحلة التعليم الأساسي . والتركيب العمري لمعلمي التعليم الأساسي مرتفع بدرجة كبيرة في شيلي والصين . ففي شيلي تشير البيانات بوضوح إلى ضرورة تجديد القوى العاملة من المعلمين بسرعة ، لأنها تضع في الاعتبار تناقص أعداد الطلاب بسبب تناقص معدلات الخصوبة ؛ إذ إن أكثر من نصف المعلمين العاملين في التعليم الأساسي تزيد أعمارهم عن ٤٥ سنة .

يمثل المعلمون في سن
الشباب الغالبية
العظمى من
المعلمين العاملين في التعليم
الأساسي في البرازيل
وإندونيسيا .

Figure 1.20
 Distribution of teaching staff by age and level of education, 1998



Source: OECD/UNESCO WEI, Table 22 in Annex A4.

يتباين التوزيع
العمرى لمعلمي
المرحلة الثانوية تبايناً كبيراً ،
حيث إن أكثر من نصف
معلمي الصين تقل أعمارهم
عن ٣٥ سنة ، في حين إن
نصف معلمي شيلي تقل أعمارهم
عن ٤٥ سنة .

يوجد عدد محدود من المعلمين الذين تقل أعمارهم عن ٢٥ سنة
في التعليم الثانوى ، ويرجع ذلك جزئياً إلى أن كثيرين منهم قد
يكونون تحت التدريب لتلبية الاحتياجات المتزايدة من حملة
المؤهلات اللازمين للعمل في المرحلة الثانوية . والتركيب العمرى
يكونون متماثلاً في المرحلة العليا والمتوسطة من التعليم الثانوى ،
وذلك باستثناء إندونيسيا ، حيث ترتفع سن المعلمين في المرحلة
الثانوية العليا . وتوجد أصغر فئة عمرية من شباب المعلمين العاملين
في التعليم الثانوى في الدول المشاركة في البرنامج العالمى
لمؤشرات التعليم في الصين ، حيث تقل أعمار الغالبية العظمى من
المعلمين عن ٣٥ سنة . وفي شيلي تزيد أعمار ٥٠٪ من معلمى
المرحلة الثانوية المتوسطة و ٤٠٪ من معلمى المرحلة الثانوية
العليا عن ٤٥ سنة .

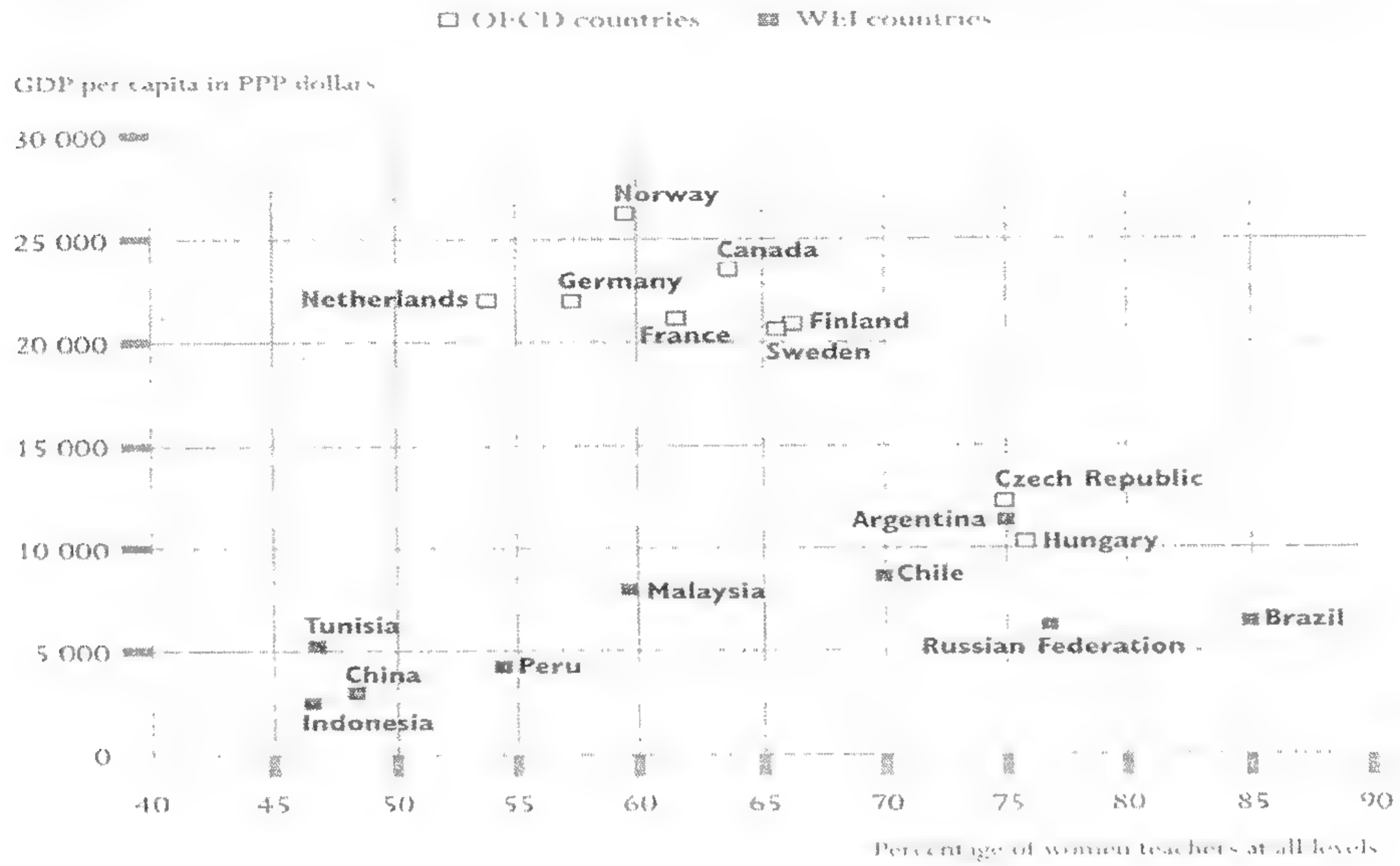
يرتبط التوزيع
النوعى للعاملين
بالتدريس ارتباطاً وثيقاً
بالمعايير الاجتماعية
وقضايا سوق العمل أكثر
من ارتباطه
بمستوى الدخل
القومى .

تكون دلالات السياسة الخاصة بالتركيب النوعى للمعلمين
متناقضة في بعض الأحيان ، فمن ناحية تشير الأبحاث والدراسات
الخاصة بالتطوير إلى التأثير الإيجابى للمدخلات النسائية وإشراك
النساء في العملية التعليمية ، خاصة فيما يتعلق بتشجيع نسبة أكبر
من الفتيات على المشاركة . ومن ناحية أخرى فإن ارتفاع نسبة
النساء العاملات بالتدريس ارتفاعاً كبيراً ، كما هو الحال في روسيا
الاتحادية ، قد يعكس أوضاع سوق العمل غير المرضية و/أو عدم
التوازن بين الجنسين في إتمام المرحلة التعليمية الثالثة .

وكما يتبين من الشكل رقم ١ - ٢١ فإن نسبة النساء بين
المعلمين في جميع مراحل التعليم لا ترتبط ارتباطاً بنصيب الفرد من
إجمالى الناتج المحلى . فهناك دولتان يتماثل فيهما نصيب الفرد من
إجمالى الناتج المحلى تقريباً ، هما البرازيل (٦٦٢٥ دولاراً معدلاً

بمكافئ القوة الشرائية) وتونس (٥٤٠٤ دولارًا معدلًا بمكافئ القوة الشرائية) تتباين فيهما نسبة النساء العاملات بالتدريس تباينًا كبيرًا ، حيث تصل هذه النسبة إلى ٨٥٪ في البرازيل ولكنها لا تتعدى ٤٦٪ في تونس . وتتأثر نسبة النساء غالبًا بمعايير أخرى مثل التقاليد الثقافية والعادات الاجتماعية وأوضاع سوق العمل . فعلى سبيل المثال تتجمع دول وسط وشرق أوروبا والدول الأوروبية الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في الرسم البياني ذي النقاط المبعثرة .

Figure 1.21
Proportion of women among teaching personnel and GDP per capita, 1998
(in percentages)

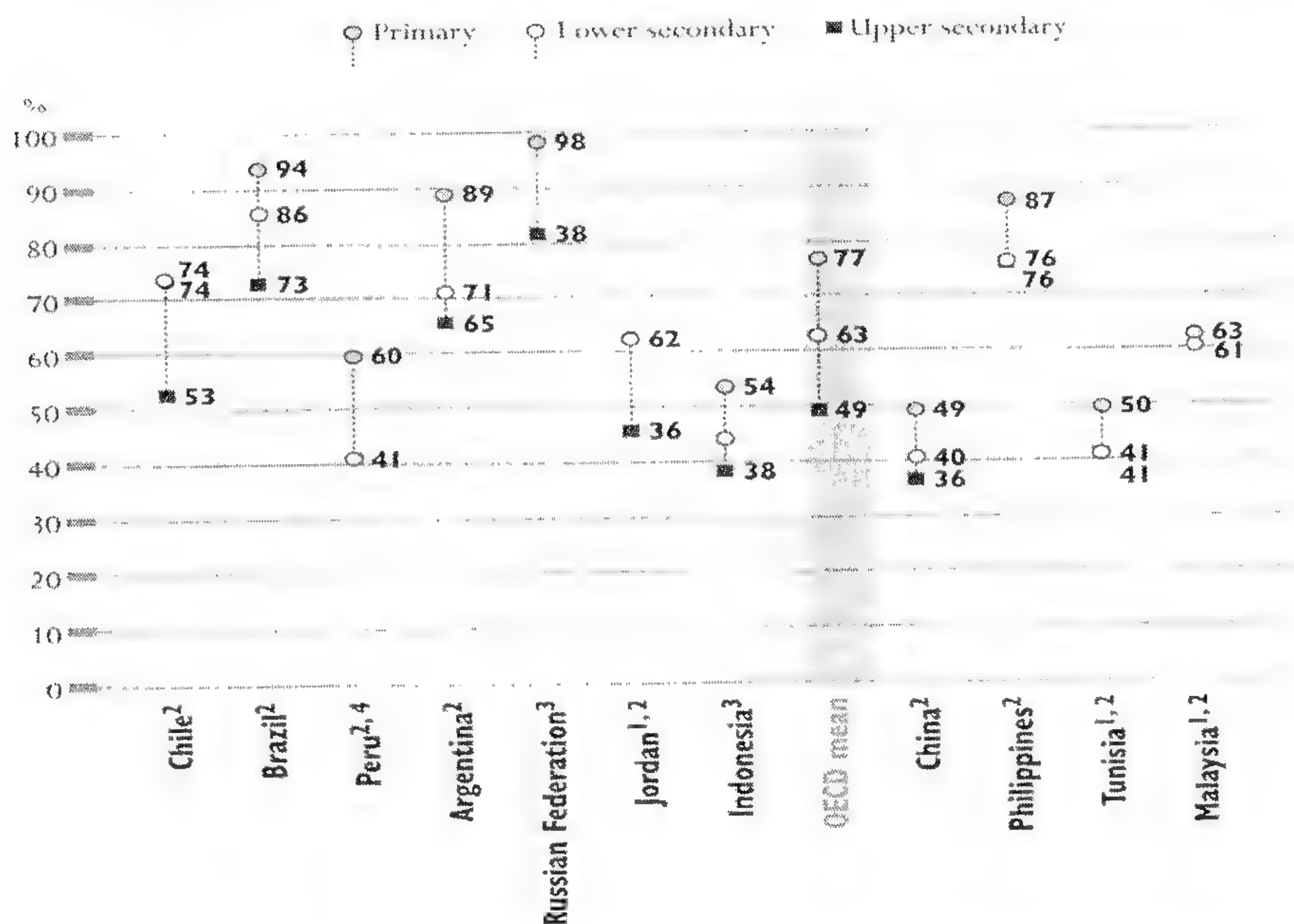


Source: OECD/UNESCO WEI, World Bank (2001), Table 23 in Annex A4.

الغالبية العظمى من معلمى
التعليم الأساسى من النساء فى
دول المؤشر العالمى
للتعليم باستثناء
الصين والهند وتونس .
وتمثل النساء نسبة أكبر فى
التعليم الخاص ، باستثناء
زيمبابوى .

وفى الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم
تغلب النساء المدرسات على العمل فى مرحلة التعليم الأساسى
باستثناء الصين والهند وتونس ، حيث تمثل النساء ٥٠٪ أو أقل من
إجمالى عدد المعلمين . وتتخفف نسبة النساء بين المعلمين فى
المرحلة الثانوية العليا إلى ما دون النسبة السائدة فى مرحلة التعليم
الأساسى فى جميع الدول ، كما يتبين من الشكل رقم ١ - ٢٢ ، رغم
أن النساء مازلن تمثلن الغالبية العظمى من العاملين بالتدريس فى
مرحلة التعليم الثانوى العليا فى ثلاث دول من الدول الست التى
تتوافر فيها البيانات . ويمكن إرجاع انخفاض النساء فى مرحلة
التعليم الثانوى العليا فى بعض الدول التى يغلب عليها التعليم المهنى
فى المرحلة الثانوية العليا إلى حقيقة أن المهن التى يتدرب الطلاب
على ممارستها تتطوى هى ذاتها على عدم توازن نوعى أو جنسى
(مثل المهن الزراعية وبعض الصناعات) .

Figure 1.22
Share of women among teaching personnel by level of education, 1998
(in percentages)



بما في ذلك المدرسون العاملون في المؤسسات العامة والخاصة حسب عد الرعوس .

١ - المؤسسات العامة فقط .

٢ - سنة الإحالة ١٩٩٨ .

٣ - سنة الإحالة ٢٠٠٠ .

٤ - تشير إلى الثانوى المتوسط والعالى .

المصدر : OECD/UNESCO Table 23 in Annex A4.

تعمل النساء غالبًا بالتدريس بدلا من العمل الإداري في أقاليم الصين المختلفة ، ولكن حينما ترتفع نسبة النساء المعلمات فإنها ترتفع أيضا بين غير العاملات بالتدريس .

قد ترتبط بعض أوجه الاختلاف من حيث النوع أو الجنس بنوع المدرسة (المدارس العامة مقابل المدارس الخاصة) . ونسبة النساء في التعليم العام ترتفع عادة عن نسبة النساء في جميع مراحل التعليم في كل الدول تقريبًا (باستثناء تونس) . وفي التعليم الخاص ترتفع أيضًا نسبة النساء في ماليزيا (٦١٪ في التعليم العام و ٨٤٪ في التعليم الخاص) وفي تايلاند (٥٨٪ في التعليم العام و ٧٩٪ في التعليم الخاص) . وينعكس الوضع في زيمبابوي ، حيث تصل نسبة النساء في التعليم الخاص إلى ٤٠٪ .

ورغم أن البيانات الخاصة بالتوزيع النوعي لا تصنف العاملين (عاملين بالتدريس وغير عاملين بالتدريس وإداريين) باعتبار ذلك جزءًا من مشروع المؤشر العالمي للتعليم ، فإن البيانات الخاصة بالصين لعام ١٩٩٨ تشير إلى أنه رغم ارتفاع نسبة النساء العاملات بالتدريس فإن نسبة اشتغال النساء بالوظائف الإدارية (التي تتراوح بين ٨٪ و ٥٨٪) كانت منخفضة انخفاضًا كبيرًا في كل إقليم ، مقارنة بالنسبة المماثلة لها من المتفرغات للعمل بالتدريس (التي كانت تتراوح بين ٣٠٪ و ٧٠٪) (Ministry of Education- China, 1999) . كما تشير البيانات أيضًا إلى أنه كلما ارتفعت نسبة العاملات بالتدريس ارتفعت أيضًا نسبة العاملات بالوظائف الإدارية .

ارتفعت المؤهلات المطلوبة للتدريس على مر السنين ، ولكن القوة العاملة بالتدريس في الوقت

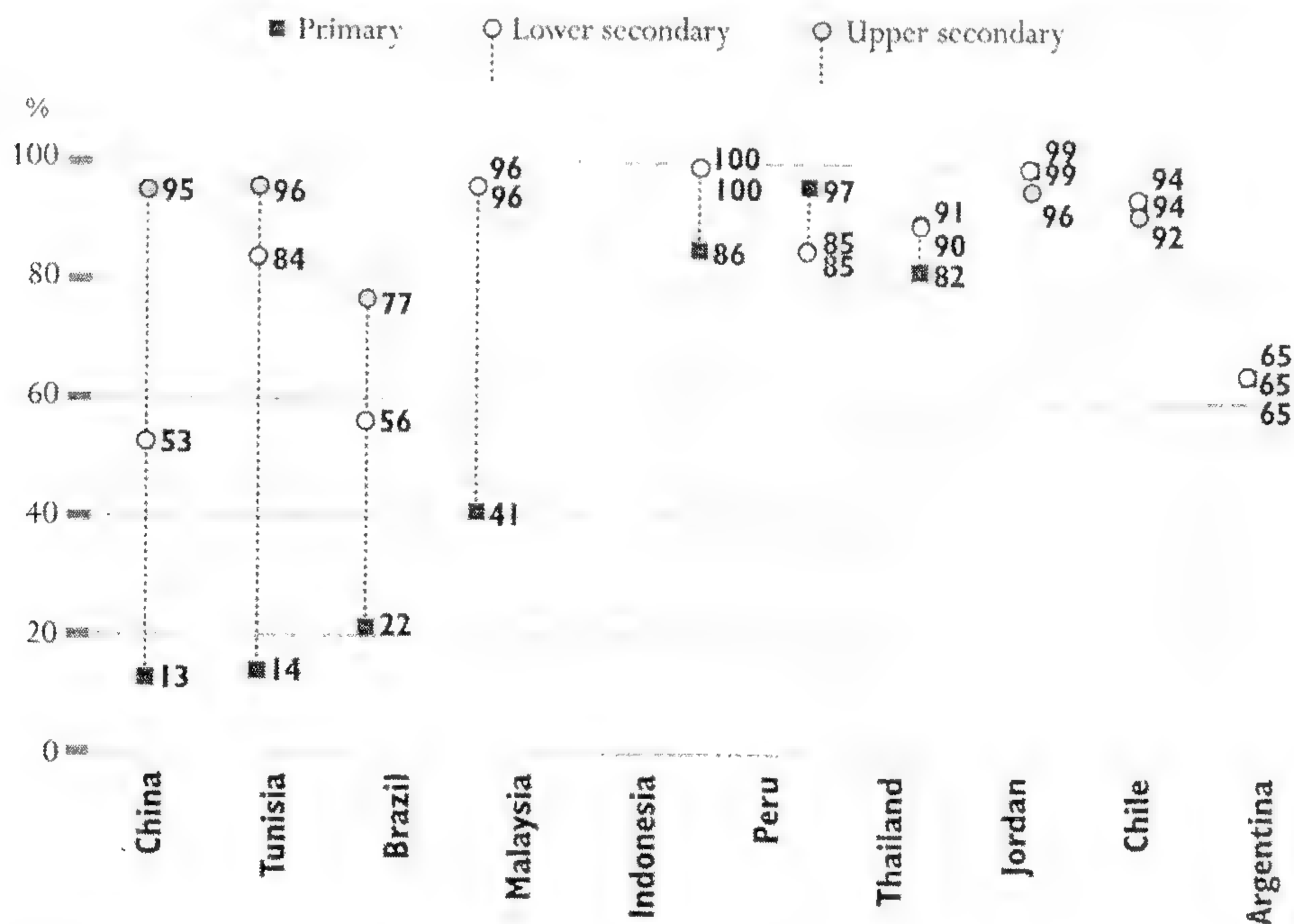
وتعكس صورة مؤهلات العاملين بالتدريس توزيعهم العمري إلى حد ما ، حيث إن الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة للتدريس في مستوى تعليمي معين قد تتغير تغيرًا كبيرًا بمرور الزمن . فعلى سبيل المثال فإن أي معلم يعمل في المرحلة الثانوية العليا في شيلي

ينبغي أن يحصل في الوقت الراهن على مؤهل عال على الأقل ، أي درجة جامعية من إحدى الجامعات أو من كلية لتدريب المعلمين ، في حين إنه منذ عشرين عامًا أو حتى عشرة أعوام لم يكن الحد الأدنى من المؤهل اللازم للعمل في هذا المجال يشترط الحصول على مؤهل عال .

كما تختلف المؤهلات أيضًا طبقًا لمستوى التعليم الذي يدرس ، وتوجد اختلافات كبيرة بين الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم . وكما يتبين من الشكل رقم ١ - ٢٣ فقد حققت ست دول تقريبًا معيار المؤهلات الجامعية المطلوبة اللازمة للتدريس في التعليم الأساسي وفي مرحلتى التعليم الثانوى المتوسطة والعليا . وتوجد أقل نسبة من المعلمين المؤهلين تأهيلاً جامعياً في البرازيل والصين وتونس . وتوجد في الدولتين الأوليين أقل نسبة من هؤلاء المعلمين في مرحلة التعليم الثانوى المتوسط . وقد يكون هناك تباين كبير بين الدول في الإقليم الواحد من الأقاليم العالمية ، كما هو الحال في تونس ، التى حصل فيها ١٤٪ فقط من معلمى التعليم الأساسي على مؤهل عال جامعى ، والأردن التى حصل فيها جميع المدرسين العاملين فى نفس المرحلة التعليمية تقريباً على شهادة جامعية عالية . وبوجه عام فإن نسبة المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً ترتفع فى مرحلة التعليم الثانوى ، حيث يتوقع حصولهم على أشكال متقدمة من أنواع التدريب .

تشترط ست دول من دول المؤشر العالمى للتعليم حصول معلمى مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى على مؤهل جامعى عالٍ . وتوجد أقل نسبة من العاملين الحاصلين على مؤهل عالى فى البرازيل والصين وتونس .

Figure 1.23
Share of teachers with tertiary-level qualifications, 1998
(in percentages)



Countries are ranked by the difference between primary and upper secondary values.

Source: OECD/UNESCO WEI.

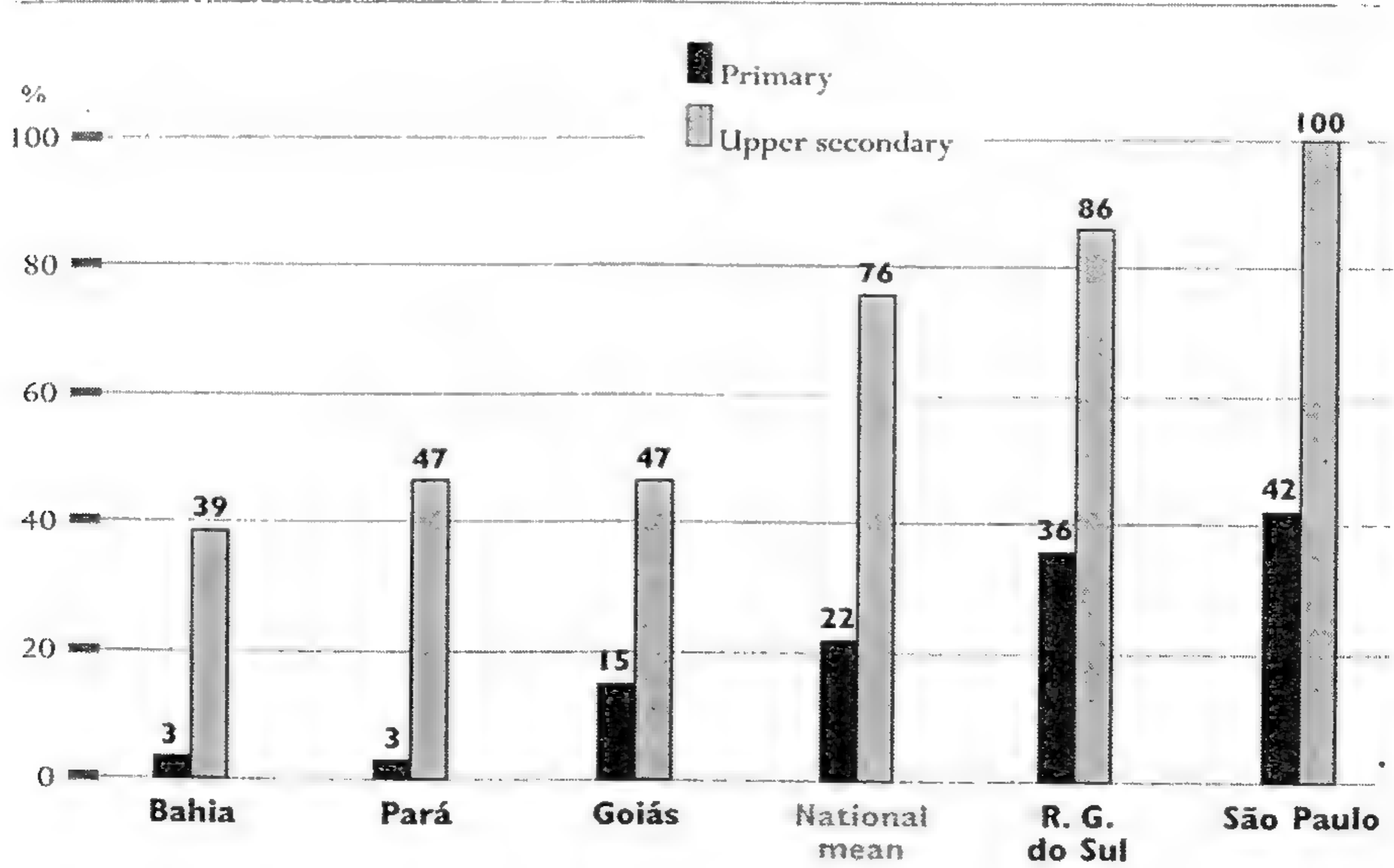
وتعكس المعلومات المستقاة من الدول الثماني للمؤشر العالمي للتعليم والتي شاركت في تقويم الدراسة الدولية الثالثة لتدريس الرياضيات والعلوم وجود وضع متناقض مماثل فيما يتعلق بمؤهلات معلمي الرياضيات والعلوم . وبوجه عام كانت نسبة

الطلاب الذين درس معلمو الرياضيات والعلوم الموضوعات التي كانوا يدرسونها لهم مقاربة مع النسب الدولية . والاستثناءان الوحيدان لذلك هما الفلبين وتايلاند ، رغم أن هذه النتيجة ربما تكون قد تأثرت بسياسات التدريب قبل الالتحاق بالعمل والمطبقة في هاتين الدولتين . وفي الوقت نفسه ، أشار مديرو المدارس إلى وجود نقص في المعلمين المؤهلين . وقد ارتفعت نسبة الطلاب الذين أشاروا إلى وجود هذا النقص في مدارسهم في الأردن وتونس.

قد يتبين توزيع المعلمين المؤهلين في بعض الأقاليم مقارنة بأقاليم أخرى ، كما هو الحال بالنسبة للبرازيل .

وكما يتبين من الشكل رقم ١ - ٢٤ فإن توزيع المعلمين المؤهلين قد يتبين داخل الدولة الواحدة أكثر من تباينه بين الدول المختلفة . وتعد البرازيل خير مثال على ذلك ، حيث يتضاءل احتمال حصول المعلمين في المناطق الأقل تطوراً ونمواً على مؤهلات جامعية عالية بالمقارنة بنظرانهم العاملين في أقاليم أكثر ثراء . ويعد التباين في ذلك بين إقليم باهيا Bahia ، الذي يأتي في المرتبة العشرين بين أقاليم البرازيل البالغ عددها ٢٧ إقليماً من مؤشر التنمية البشرية ، وإقليم ساو باولو Sao Paulo ، الذي يأتي في المرتبة الثالثة ، تبايناً كبيراً ولاقئاً للنظر . فوفقاً لبيانات كل منهما ، يلاحظ أن عدد معلمي التعليم الأساسي الحاصلين على مؤهل جامعي في ساو باولو يزيد ١٤ مرة عن عددهم في إقليم باهيا ، وفي مرحلة التعليم الثانوي المتوسط ، حيث تكون المؤهلات أكثر أهمية ، ترتفع هذه النسبة مرتين ونصف المرة في ساو باولو . ولذا ينبغي التغلب على تحديات تحسين مستويات الأداء في الأقاليم الأقل تقدماً إذا كنا نرغب حقاً في تحسين جودة التعليم وتحسين فرص حياة الطلاب .

Figure 1.24
Share of teachers with tertiary-level training
by level in selected states of Brazil, 1998
(in percentages)



Source: Ministerio da Educação (2000).

والآن وبعد استعراض الظروف والأوضاع التي يعمل فيها المعلمون - من حيث تأثير مؤشرات الاقتصاد الكلى على تمويل نظم التعليم وعلى تنظيم هذه النظم وبعض التحديات التي يواجهها المعلمون داخل الفصول - نستعرض فى الفصل التالى بعض أولويات السياسة التى تؤثر على هذه الظروف والأوضاع ومدى تأثيرها بها .

REFERENCES

- Bray, M. (2000), *Double-Shift Schooling: Design and Operation for Cost-Effectiveness*, Commonwealth Secretariat and International Institute for Educational Planning, London.
- Hargreaves, A. (2000), "The paradoxical profession: teaching at the turn of the century", *Prospects*, Vol. XXX, No. 2 (June), International Bureau of Education, Geneva.
- ILO (2000), "Lifelong learning in the twenty-first century: The changing roles of educational personnel", Report for discussion at the Joint Meeting, ILO, Geneva.
- Klein, R. (1999), "Repetition and dropout in Brazil: changes and prospects: measurement issues", in Randall, L. and Joan Anderson (Eds.), *Schooling for Success: Preventing Repetition and Dropout in Latin American Primary Schools*, M.E. Sharpe, Inc., Places.
- Klugman, J. (1997), "Decentralization: a survey from a child welfare perspective", Innocenti Occasional Papers, Economic Policy Series, No. 61, UNICEF International Child Development Centre, Florence.
- Klugman, J. (1998), "Education and equity in the former Soviet republics: disruption and opportunities in financing and governance", UNICEF International Child Development Centre, Florence, Mimeo.
- Knowles, J., Pernia, E. and Racelis, M. (1999), "Social consequences of the financial crisis in Asia", Economic Staff Paper, No. 60, Asian Development Bank, Manila. Paper is available at the URL address: http://www.adb.org/Documents/EDRC/Staff_Papers/ESP060.pdf.
- Martin, M., Mullis, I. et al. (2000), *TIMSS 1999 International Science Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Science and Science Study at the Eighth Grade*, College, International Study Center, Boston.
- Ministerio da Educação (2000), *Geografia da Educação Brasileira*, Ministerio da Educação, Brasília.
- Ministry of Education (1999), *Educational Statistics Yearbook of China – 1998*, People's Education Press, Beijing.
- Mullis, I., Martin, M. et al. (2000), *TIMSS 1999 International Mathematics Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*, Boston College, International Study Center, Boston.
- National Center for Education Statistics (2001), *The Role of Regions in Education Governance and Finance*, National Centre for Education Statistics, Washington, DC.
- OECD (1998), *Education at a Glance – OECD Indicators 1998*, Paris.
- OECD (2000), *Investing in Education – Analysis of the 1999 World Education Indicators*, Paris.
- OECD (2001), *Education at a Glance – OECD Indicators 2001*, Paris.
- Schiefelbein, E. and Wolff, L. (1995), "Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias", The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean, UNESCO-OREALC, Santiago.

UNESCO (1995), *World Education Report*, UNESCO Publishing and Bernan Press, Paris.

UNU/WIDER-UNDP World Income Inequality Database, Version 1.0, September 2000, Helsinki: UNU-WIDER. Database is available at the URL address : <http://www.wider.unu.edu/wiid/wiid.htm>.

Vandermoortele, J. (2000), "Absorbing social shocks, protecting children and reducing poverty: the role of basic social services", EPP Staff Working paper 00-001, UNICEF, New York.

World Bank (1999), *Educational Change in Latin America and the Caribbean*, World Bank, Washington, DC.

World Bank (2001), *World Development Indicators*, CD-ROM, World Bank, Washington, DC.

الفصل الثاني

معلمو الغد

إعداد :

Andreas Schleicher

أندرياس شليشر

Michael Bruneforth

مايكل برونفورس

Maria Teresa Siniscalco

ماريا تيريزا سينسكالكو

Karine Tremblay

كارين ترمبلي

(منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية)

مقدمة

هناك دليل قوى على أن المعرفة والمهارات تعد أحد العوامل المهمة اللازمة للنمو الاقتصادى والتنمية الاجتماعية . فالتعليم والتدريب يلعبان دوراً مهماً فى تدعيم تنمية رأس المال البشرى اللازم للاقتصاد ومساعدة الأفراد والمجتمعات على التكيف مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية . وقدرة نظم التعليم والتدريب على القيام بهذا الدور يعتمد على ما إذا كانت المؤسسات التعليمية نفسها تستجيب للتغيير ، وعلى ما إذا كان المعلمون يتطورون ويقدمون مضمون تعليمى بأساليب تلبى احتياجات مواطنى الحاضر والمستقبل .

ويتعين على صانعى السياسات التعليمية أن يضمنوا أن الاستثمارات التى تتفق على المعلمين تكون كافية وتتناسب مع المطالب المفروضة عليهم . ويعنى ذلك أن مؤهلات العاملين يجب أن تكون مناسبة وأن تكون مرتباتهم وظروف عملهم تنافسية بدرجة تكفى لجذب الأفراد ذوى المؤهلات المطلوبة لاحتراف مهنة التدريس .

ويستعرض هذا الفصل التحديات التى تفرض توفير معلمين مهرة ومتحمسين للتدريس ، ويستعرض أيضاً بعض خيارات السياسات والأولويات المعروضة على الدول عند الموازنة بين توسيع نطاق التعليم مقابل ضرورة جذب المعلمين الأكفاء واستمرار عملهم بالمهنة :

- يستعرض القسم الأول تغير الطلب على المعلمين خلال العقد الأول من القرن الحادى والعشرين فى ظل سيناريوهات مختلفة للتوظيف . ويستعرض أيضاً الدلالات المالية لتغير حجم القوى من المدرسين .

• ويستعرض القسم الثانى الأشياء المطلوبة من معلمى الحاضر والمستقبل : إذ يستعرض التوقعات العامة والآمال التى يعقدها صانعو السياسات فى دول المؤشر العالمى للتعليم على المعلمين ، والمؤهلات المطلوبة وأعباء العمل المتوقعة المفروضة على المعلمين . ويتم استعراض هذه النواحي فى سياق نصيب الفرد من الدخل القومى .

• ثم يستعرض القسم الثالث ما يقدم للمعلمين لكى ينجزوا المهام الموكلة لهم . ويتضمن هذا القسم تحليلا مقارنا للحوافز المالية وفرص الترقى المهنى .

• ويستعرض القسم الأخير خلاصة العوامل التى تم عرضها فى جميع الأقسام السابقة ، وذلك بهدف التحديد الكمى لتكلفة تغيير الخصائص الهيكلية التى تحدد التفاعل بين ما نطلبه من المعلمين وما نقدمه لهم .

وبرغم أن التحليل الوارد فى هذا الفصل يشمل كل من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية والدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم التابع لمنظمة اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، إلا أنه يركز على العرض والطلب على المعلمين فى دول المؤشر العالمى للتعليم .

١- الطلب على المعلمين فى العقد القادم

يعمل ارتفاع معدلات التوظيف والتعيين ، الذى يرتبط فى بعض الحالات بتزايد أعداد السكان فى سن الدراسة ، على زيادة الطلب على معلمين جدد فى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم ، خاصة فى الدول التى تنخفض فيها مستويات التنمية الاقتصادية إلى أدنى مستوى . ويترتب على ذلك دلالات مهمة

بالنسبة لتدريب المعلمين وتعيينهم ، وكذلك بالنسبة للموارد المالية التي يتعين على الدول استثمارها في التعيين لكي تحقق مستويات التعليم العالمية لجميع الأطفال في سن التعليم الأساسي ورفع معدلات الالتحاق الحالية بالتعليم الثانوي أو حتى مجرد الحفاظ على المعدلات الراهنة .

الطلب على المعلمين في ظل اتجاهات نمو السكان والالتحاق بالتعليم

تزايدت أعداد المعلمين باطراد في الدول النامية ، ولكن هذه الزيادة لم تكن دائماً كافية لمواكبة نمو السكان في سن الدراسة .

يمثل المعلمون حوالي ١,٦٪ من سكان العالم ممن تتراوح أعمارهم بين ١٤ سنة و ٦٥ سنة وهم يمثلون أكبر مجموعة عمرية من ذوى الياقات البيضاء من المهنيين ذوى المهارات العالية . وقد تزايدت أعداد المعلمين العاملين في التعليم الرسمي (في جميع الدول وفي جميع مراحل الدراسة) بما يزيد على ٧ ملايين معلم في غضون سبع سنوات فقط ، حيث ارتفع عددهم من ٥٢ مليون معلم في عام ١٩٩٠ إلى ٥٩ مليوناً في عام ١٩٩٧ . وكان أكثر من ثلثي هؤلاء المعلمين يعملون في الدول النامية في عام ١٩٩٧ ، وكانت هذه النسبة قد بلغت ٦٣٪ في عام ١٩٩٠ (ILO,2000) .

ومع ذلك فقد كان يقابل تزايد العرض المطرد في أعداد المعلمين في الدول النامية نمو مطرد مماثل في أعداد الأطفال في سن الدراسة . ومن ثم ورغم الجهود الضخمة التي بذلت خلال عقد التسعينات لتدريب مدرسين جدد وتحسين جودة التعليم ، لا تزال العديد من الدول النامية تعاني من نقص حاد في المصلحين ويتعين عليها تدريب أعداد أكبر من المعلمين الجدد بتكلفة ضئيلة والحفاظ عليهم مقابل الحصول على حوافز مادية محدودة .

وقد توقف السكان في سن التعليم الأساسي عن النمو أو حتى بدأت نسبتهم في الانخفاض في معظم الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم . ومن ناحية أخرى وعلى عكس الوضع السائد في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي يميل فيها السكان في سن الدراسة الثانوية والتعليم العالي أيضًا إلى الانخفاض ، لا تزال أعداد الأفراد في الأعمار التي تزيد عن سن التعليم الأساسي تتزايد في معظم دول المؤشر العالمي للتعليم . وانخفاض متوسط عدد الأطفال لكل امرأة ، الذي بدأ في السبعينيات في معظم الدول ، سيستغرق سنوات عديدة لكي يترجم في شكل انخفاض في أعداد الأطفال في مرحلتى التعليم الثانوى والعالى .

تضاءلت الضغوط الديموغرافية إلى حد ما في معظم الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم في مرحلة التعليم الأساسي ، ولكن هذه الضغوط تتزايد في مرحلتى التعليم الثانوى والعالى .

وعلاوة على ذلك ورغم أن معظم دول المؤشر العالمي للتعليم إما أنها حققت أو أنها على وشك أن تحقق معدلات الالتحاق العالمية بالتعليم الأساسي ، فإن معدلات الالتحاق للسكان في سن المرحلة الثانوية تتراوح بين ٨٧ ٪ في شيلي و ٤٨ ٪ فقط في إندونيسيا (انظر جدول ٢٠ في الملحق A4) . فضلا عن ذلك نجد أن في البرازيل وباراجواى والفلبين ما بين ٢٠ ٪ إلى ٤٥ ٪ من التلاميذ في سن الدراسة الثانوية مسجلون في مدارس التعليم الأساسي بوصفهم راسبين أو التحقوا بالدراسة في سن متقدم (انظر الجدول رقم ٢٠ في ملحق A4) ، لذلك فإن نسبة السكان في سن الدراسة الملتحقون بالفعل بالتعليم الثانوى منخفضة انخفاضًا كبيرًا بالمقارنة بما توحى به معدلات الالتحاق الكلية . ويختلف ذلك اختلافاً كبيراً عن الوضع السائد في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، التي يلتحق فيها جميع الأفراد بالفعل بالتعليم الثانوى ، والتي يحصل فيها ٧٩ ٪ من سكان أية فئة عمرية على مؤهل من مؤهلات مرحلة التعليم التالية للمرحلة الثانوية (انظر جدول ١٨ في ملحق A4) .

وتشير مقارنة معدلات الالتحاق الحالية ونسبة المدرسين إلى الطلاب في ظل الأعداد المتوقعة للسكان في سن الدراسة إلى النسبة التقريبية للتغيرات المطلوبة في عرض المدرسين . وسوف نستعرض فيما يلي أربعة مؤشرات تستخدم في تحديد مقدار الطلب على المعلمين خلال الفترة من ١٩٩٨ إلى ٢٠١٠ ، بفرض ثبات نسبة الطالب إلى المعلم .

تشير معدلات الالتحاق الحالية للأعداد المتوقعة للسكان في سن الدراسة إلى وجود تغييرات تقريبية في الطلب على المعلمين .

- " سيناريو معدلات الالتحاق الحالية الخاص بالسكان في سن التعليم الأساسي " ويتنبأ بتغير الطلب على المعلمين المطلوبين للحفاظ على معدلات الالتحاق الحالية بينما يتم تعويض النمو السكاني للأفراد في سن التعليم الأساسي .
- " السيناريو العالمي للالتحاق بالتعليم الأساسي " ويتنبأ بالمتغيرات التي تحدث في عرض المعلمين الذين ستحتاجهم المدارس لإلحاق جميع الأطفال في سن التعليم الأساسي بالتعليم بحلول عام ٢٠١٠ .
- " سيناريو الالتحاق الراهن الخاص بالسكان في سن التعليم الثانوي " ويتنبأ بالمتغيرات التي تطرأ على العرض من المعلمين المطلوبين للحفاظ على معدلات الالتحاق الراهنة في التعليم الثانوي .
- " أفضل سيناريو تطبيقي للسكان في سن الدراسة الثانوية " ويتنبأ بالزيادة في العرض من المعلمين المطلوبين لإلحاق ٨٧٪ من الأطفال في سن الدراسة الثانوية ، وهي النسبة الخاصة بأفضل أداء في ثلاث دول من دول مؤشر التعليم العالمي ، بحلول عام ٢٠١٠ .

وتمثل هذه السيناريوهات مجرد محاولة لتحديد كم الجهود

المطلوبة من دول مؤشر التعليم العالمى لمواجهة الطلب المتزايد على المعلمين فى نهاية العقد . وعند ترجمة هذه الأرقام يجب أن نضع فى الاعتبار أن التحدى لا يقتصر فقط على مجرد زيادة أعداد المعلمين بل ينطوى أيضاً على زيادة مؤهلاتهم من خلال الترتيبات المناسبة للتدريب قبل العمل وفى أثناءه .

ومن الجلى أن هذه التوقعات تبالغ فى تبسيط الوضع الحقيقى بعدد من الأشكال :

- أولاً ، أنها لا تضع فى الحسبان الطلب على المعلمين الجدد بسبب إحلال وتبديل المعلمين الحاليين ، والذي يكون أمراً بالغ الأهمية فى بعض دول المؤشر العالمى للتعليم .
- ثانياً ، أن فرض ثبات نسبة الطالب إلى المعلم لا يكون واقعياً دائماً لأن النسبة المتبقية من الطلاب قد يكون من الصعب الوصول إليها جغرافياً أو اجتماعياً ومن ثم تحتاج إلى نسبة أقل . ومن ناحية أخرى فإن رفع نسبة الطالب إلى المعلم قد تكون وسيلة مفيدة فى الأمد القصير لمعالجة النقص المؤقت فى المعلمين المؤهلين ، وربما حتى فى الأمد المتوسط والبعيد فى بعض دول المؤشر العالمى للتعليم التى توجد بها مؤشرات تشير إلى تكدر المعلمين .
- ثالثاً ، أن الطلب على المعلمين الذى يعتمد فقط على السكان فى سن الدراسة الثانوية والتعليم الأساسى لا يمكن أن يؤخذ كمؤشر للطلب الحقيقى على مدرسى التعليم الأساسى والثانوى ، مع الوضع فى الاعتبار أن الأرقام لا تميز ، فيما يتعلق بالطلاب فى سن الدراسة

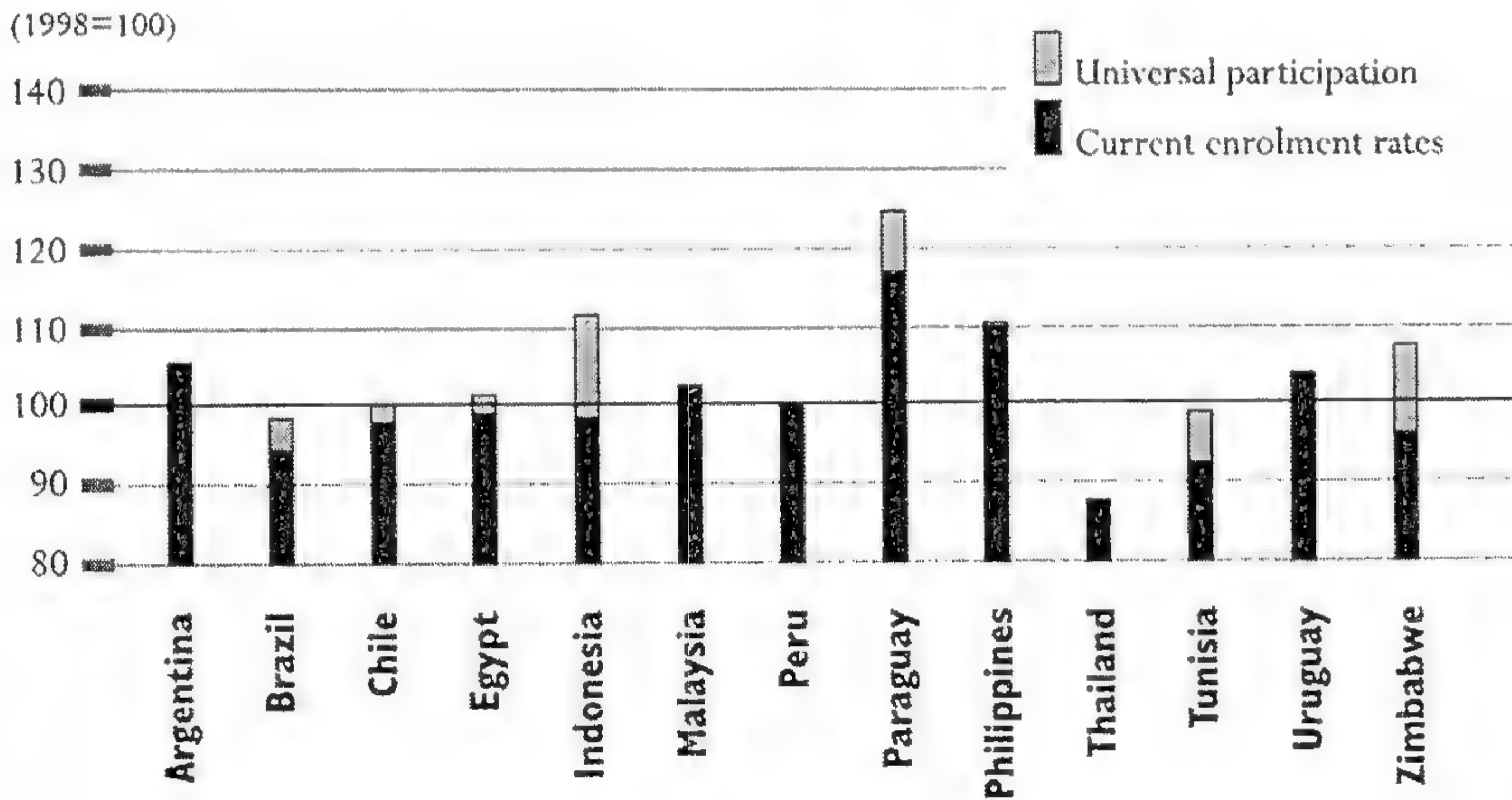
الثانوية ، بين الطلاب الملتحقين ممن تزيد أعمارهم عن
العمر المعتاد في التعليم الأساسي والطلاب المسجلين
بالفعل في التعليم الثانوي .

وسوف يعمل النمو المتوقع في السكان في سن التعليم
الأساسي في ثلاث دول من الدول الثلاث عشرة المشاركة في
البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم خلال الفترة من ١٩٩٨ إلى
٢٠١٠ على زيادة الطلب على المدرسين بنسبة تزيد على ١٠٪ .

ويوضح الشكل رقم ٢ - ١ معدلات الطلب على المعلمين في
عام ٢٠١٠ طبقاً " لسيناريو الالتحاق الراهن " و " السيناريو
العالمي للالتحاق بالتعليم الأساسي "

ويشير الجزء السفلي من العمود البياني الخاص بكل دولة
إلى " سيناريو الالتحاق الراهن " ، أي نسبة التغير المطلوبة
(١٩٩٨ = ١٠٠) في القوة العاملة من المعلمين لكي تحافظ على
معدلات الالتحاق الراهنة للسكان في سن التعليم الأساسي حتى
عام ٢٠١٠ . والجزء السفلي من العمود يشير إلى " سيناريو
معدلات الالتحاق العالمية بالتعليم الأساسي " ، أي نسبة التغير في
القوى العاملة المطلوبة لكي يتم إلحاق جميع الأطفال في سن
التعليم الأساسي بحلول عام ٢٠١٠ .

Figure 2.1
Estimated change in the demand for teachers due to changes in the population
of *primary-school age* under different enrolment scenarios,
1998-2010



Source: OECD/UNESCO WEI, Table 37 in Annex A4.

وتشير الأرقام إلى أنه نتيجة نمو السكان في سن الالتحاق بالتعليم الأساسي ، ستضطر تسع دول من دول المؤشر العالمي للتعليم الثلاث عشرة إلى زيادة أعداد معلميها بنسبة تتراوح بين ١٪ إلى ٢٤٪ خلال الفترة من ١٩٩٨ إلى ٢٠١٠ لكي تحافظ أو حتى تبقى على المعدلات العالمية للتعليم الأساسي في ظل نسبة المعلم للطلاب الراهنة (انظر جدول ٣٧ في ملحق A4) . وهذا الوضع مخالف للوضع السائد في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، التي حققت جميعها معدلات التحاق كاملة والتي يتوقع انخفاض المعلمين فيها بسبب عوامل ديموجرافية ، وذلك باستثناء أيرلندا واليابان ولوكسمبورج وتركيا (انظر جدول

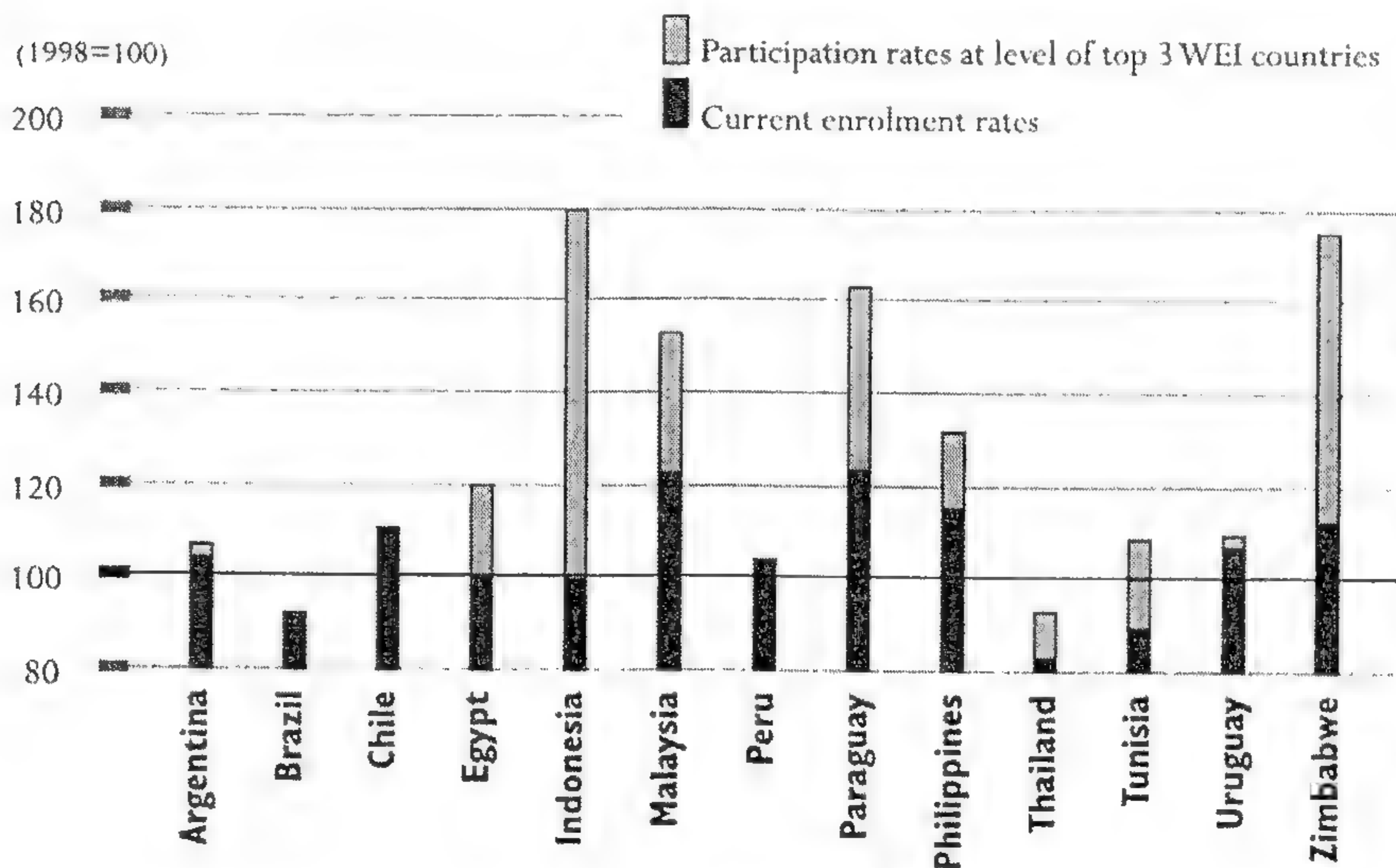
٣ فى ملحق A4) . وىعد تزايد الطلب على المعلمين فى الأرجنتين وماليزيا والفلبين وأورجواى ، وهى من الدول المشاركة فى البرنامج العالمى لمؤشرات التعليم التى تحققت فيها معدلات التعليم الأساسى العالمية بالفعل ، نتيجة مباشرة للتغيرات التى طرأت على السكان فى سن التعليم الأساسى .

ومن ناحية أخرى ، يجب زيادة أعداد المعلمين فى إندونيسيا وزيمبابوى خلال العقد الأول من القرن الحادى والعشرين ، حيث من المتوقع ثبات معدلات التركيب العمرى للسكان فى سن التعليم الأساسى أو انخفاضها فى كل منهما ، وذلك لكى تتحقق المعدلات العالمية للالتحاق بالتعليم الأساسى بحلول عام ٢٠١٠ (انظر جدول ٣٧ فى ملحق A4) . وفى باراجواى والفلبين سيؤدى تزايد السكان وارتفاع معدلات الالتحاق إلى اطراد الطلب على المعلمين . إذ من المتوقع أن تزيد نسبة هذا الطلب المتزايد على المعلمين فى باراجواى والفلبين وإندونيسيا عن ١٣٪ فى مرحلة التعليم الأساسى . وتصبح الحاجة إلى تدريب المعلمين أكثر إلحاحًا ووضوحًا حينما تترجم هذه النسب المنوية إلى أرقام فعلية ، إذ سيتعين على إندونيسيا تعيين حوالى ١٢٥ ألف معلم إضافى ، وباراجواى ١٢ ألفًا والفلبين ٣٨ ألف معلم . وعلى النقيض من ذلك لن يكون هناك تغير ملحوظ فى شيلى فى الطلب على المعلمين فى الفترة بين ١٩٩٨ و ٢٠١٠ ، وفى البرازيل وتونس تشير التوقعات الديموغرافية إلى أن الطلب على المعلمين سيقل فى عام ٢٠١٠ بمعدلات تقل إلى حد ما عن المعدلات التى كانت سائدة عام ١٩٩٨ . ومن المتوقع أخيرًا أن ينخفض الطلب على المعلمين بنسبة ١٢ ٪ فى تايلاند فى عام ٢٠١٠ عما كان عليه فى عام ١٩٩٨ .

والدول التي لا تزال تشهد نموا مطردًا في السكان في سن الدراسة مثل باراجواي والفلبين (انظر جدول ٣ في ملحق A4) ، يتعين عليها استثمار موارد إضافية ضخمة لكي تحافظ فقط على معدلات الالتحاق التي كانت سائدة في عام ١٩٩٨ . وفي الدول التي ثبتت فيها ، أو انخفضت ، معدلات نمو السكان في سن الدراسة ، مثل البرازيل وشيلي ومصر واندونيسيا وتايلاند وزيمبابوي ، فإن كل مبلغ إضافي يستثمر في المعلمين سيكون بمثابة خطوة إيجابية نحو تحقيق المعدلات العالمية للتعليم الأساسي ، التي لم تتحقق بعد ، و/أو سيسمح بزيادة فرص التحاق الطلاب بمراحل تعليمية أعلى ، وتحسين جودة التعليم (وذلك من خلال تقليل حجم الفصول أو زيادة أعداد المدرسين ورفع مرتبتهم أو معالجة مشكلات تباين فرص التعليم وانعدام المساواة) .

ويوضح الشكل رقم ٢-٢ التغييرات المتوقعة في أعداد المعلمين اللازمين للسكان في سن التعليم الثانوي ، وذلك طبقًا لـ "سيناريو الالتحاق الحالي" و "سيناريو أفضل تطبيق عملي" .

Figure 2.2
Estimated change in the demand for teachers due to changes in the population
of secondary-school age under different enrolment scenarios, 1998-2010



Source: OECD/UNESCO WEI, Table 37 in Annex A4.

قد يؤدي النمو المتوقع للسكان في سن التعليم الثانوي ، في خمس دول من ثلاث عشرة دولة ، إلى زيادة الطلب على معلمين جدد بنسبة تتراوح بين ١٠٪ و ٢٣٪ ، لمجرد الحفاظ على معدلات الالتحاق الحالية .

ويوضح الجزء السفلي من العمود الخاص بكل دولة " السيناريو الحالي للالتحاق " ، أي النسبة المئوية للتغيير في أعداد المعلمين (١٩٩٨ = ١٠٠) اللازمة للحفاظ على معدلات الالتحاق الحالية للسكان في سن الدراسة الثانوية بحلول عام ٢٠١٠ . ويوضح الجزء العلوي من العمود " أفضل تطبيق عملي " ، أي النسبة المئوية للتغيير في أعداد المعلمين اللازمين لكي يتم إلحاق

٨٧٪ من السكان في سن التعليم الثانوي بحلول عام ٢٠١٠ ، وقد تحققت هذه المعدلات والأرقام في ثلاث دول من دول البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم التي حققت أعلى معدلات التحاق .

وفي تسع دول من ثلاث عشرة دولة ، من المتوقع أن يتزايد الطلب على المعلمين في الفترة بين ١٩٩٨ و ٢٠١٠ نتيجة نمو السكان في سن التعليم الثانوي (سواء كانوا مقيدون في التعليم الأساسي أو الثانوي) وذلك لمجرد الإبقاء على معدلات الإلحاق الراهنة (انظر جدول ٣٧ في ملحق A4) . ومن بين هذه الدول ، من المتوقع أن يتزايد الطلب على المعلمين في شيلي والفلبين وزيمبابوي بنسبة تزيد عن ١٠٪ ، في حين من المتوقع أن تزيد هذه النسبة في ماليزيا وباراجواي عن ٢٠٪ .

وارتفاع معدلات الالتحاق في التعليم الثانوي ، والتي تعد إحدى السياسات المستهدفة في العديد من دول البرنامج العالمي ، ستؤدي إلى زيادة الطلب على معلمين جدد . وإذا أخذنا متوسط معدلات الالتحاق الحالية في الدول الثلاث التي تمثل أفضل معدلات أداء في دول المؤشر العالمي للتعليم (البرازيل وشيلي وبيرو) مؤشرًا يهتدى به (٨٧٪) فإن كلاً من إندونيسيا وزيمبابوي ستحتاج أعدادًا من المعلمين تزيد نسبتهم بمقدار ٧٩٪ و ٧٦٪ على التوالي بحلول عام ٢٠١٠ (أي أكثر من ٥٠٠ ألف معلم و ٢٣ ألف معلم على التوالي) عن الأعداد الموجودة في الوقت الراهن (انظر جدول ٣٧ في ملحق A4) ، وتليهما باراجواي وماليزيا والفلبين ومصر حيث ستتراوح نسب الزيادة المطلوبة في المعلمين بين ٢٠٪ و ٦٣٪ . ومن ناحية أخرى ، في الأرجنتين وشيلي وبيرو وتونس وأورجواي ، سيكون هناك طلب محدود على المعلمين بسبب المتغيرات

الديموغرافية فى السكان فى سن التعليم الثانوى . وفى بعض هذه الدول وكما هو الحال فى معظم دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، من المتوقع أن يكون تقدم المعلمين الحاليين فى العمر (انظر جدول ٢٢ فى ملحق A4) عاملاً أكثر أهمية فى الطلب على المعلمين الجدد من أهمية أثر التركيب الديموغرافى للطلاب .

وتشير هذه الأرقام إلى أنه سيكون من الصعب – رغم التقدم الواضح الذى حققه كثير من دول المؤشر العالمى للتعليم فى احتواء النمو السكانى – على هذه الدول إلحاق ٧٥٪ مثلاً ، من السكان فى سن التعليم الثانوى .

نسبة الطلاب إلى المعلمين

ينبغى أن يوضع فى الاعتبار نسبة الطلاب إلى المعلمين عند تقويم معدلات العرض والطلب على المعلمين .

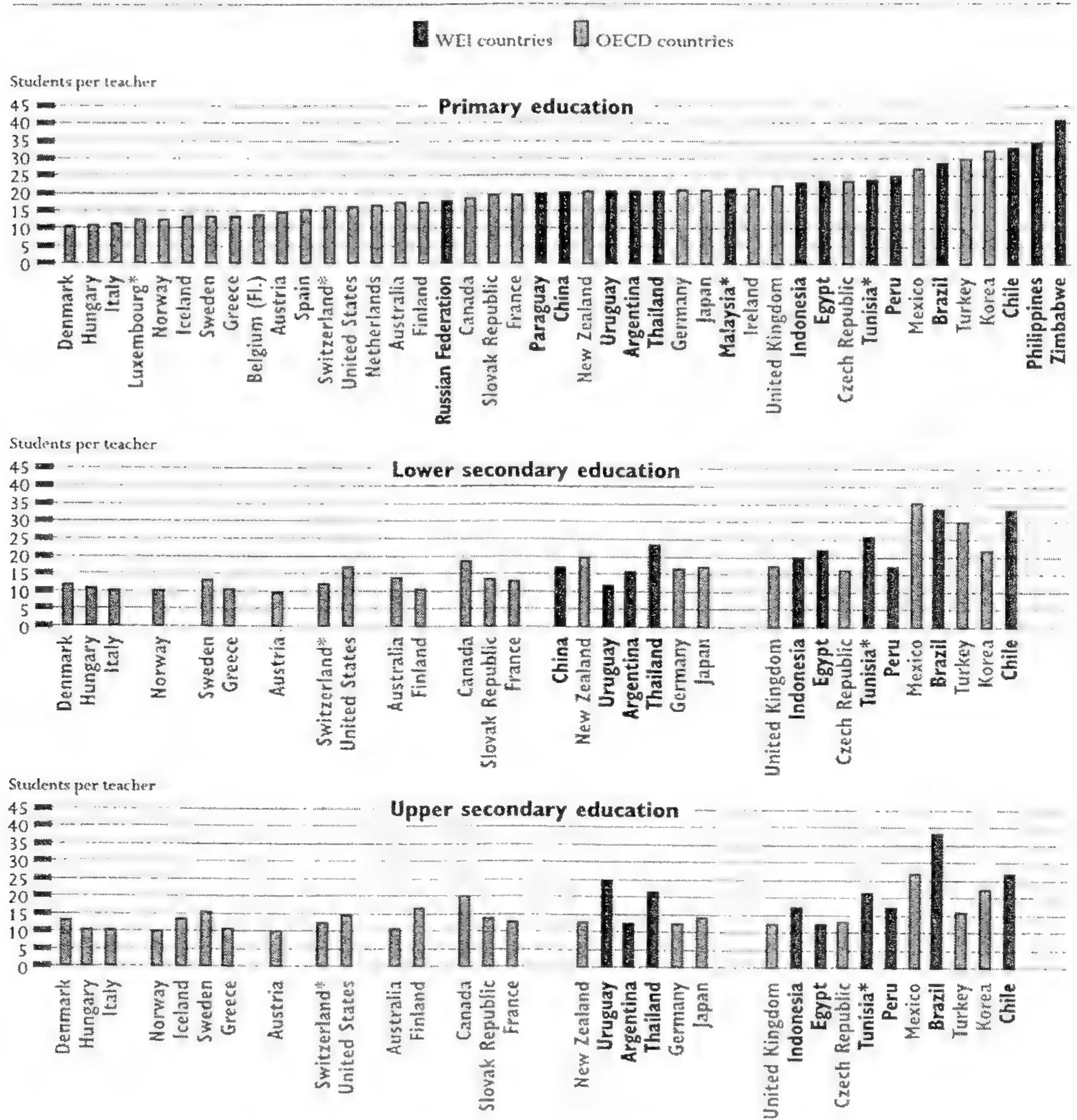
فنسبة الطلاب إلى المعلمين ، والتى ينبغى تمييزها عن حجم الفصل (انظر المربع ٢ - ١) ، تكون مؤشراً مهماً للموارد التى تخصصها الدول للتعليم . ويوضح الشكل رقم ٢-٣ نسبة الطلاب إلى المعلمين الحالية فى دول المؤشر العالمى للتعليم ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية حسب المراحل التعليمية.

مربع ٢ - ١

أحجام الفصول ونسبة الطلاب إلى المعلمين

من المهم أن نميز بين نسبة الطلاب إلى المعلمين وحجم الفصول . فالعلاقة بين هذين المقياسين تكون معقدة بسبب عوامل كثيرة . إذ يتضمن ذلك تلك الاختلافات التي توجد بين الدول من حيث مدة السنة الدراسية ، وعدد ساعات حضور الطلاب في الفصول كل يوم ، وعدد ساعات عمل المعلم في اليوم ، وعدد الفصول أو الطلاب الذين يشرف عليهم المعلم الواحد (كما هو الحال مثلا في حالة التدريس لصفوف متعددة أو حينما تكون هناك فترات دراسية متعددة للطلاب بالمدرسين أنفسهم) ، وتقسيم وقت المعلم بين مهام التدريس ومهام أخرى ، وتصنيف الطلاب وتوزيعهم داخل الفصول وتطبيق نظام فريق التدريس (OECD, 2000a) .

Figure 2.3
Student-teacher ratio by level of education, 1999
Calculations based on full-time equivalents



تم تصنيف الدول حسب نسبة الطلاب لكل معلم في مرحلة التعليم الأساسي .
المؤسسات العامة فقط .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 12 in Annex A4.

تتراوح نسب الطلاب إلى المعلمين بين ١٨ طالبًا و ٤٠ طالبًا لكل معلم في التعليم الأساسي ، وبين ١٢ طالبًا و ٣٦ طالب في التعليم الثانوي .

تتباين نسب الطلاب إلى المعلمين تباينًا كبيرًا بين دول المؤشر العالمي للتعليم . ففي مرحلة التعليم الأساسي يتراوح عدد الطلاب لكل معلم بين ١٨ طالبًا لكل معلم حدًا أدنى في روسيا الاتحادية ، و ٤٠ طالبًا حدًا أقصى في زيمبابوي (انظر جدول ٢١ في ملحق A4) . وتجدر الإشارة إلى أن أقل نسبة طلاب إلى المعلم بين دول المؤشر العالمي لا تزال موجودة عند متوسط المستوى السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (وهي ١٨ طالبًا لكل معلم في التعليم الأساسي) . وتتراوح النسب الخاصة بالدول الست عشرة الأخرى التي يمكن مقارنة بياناتها ، بين ٢٠ طالبًا و ٤١ طالبًا لكل معلم ، وهي ترتفع ارتفاعًا ملحوظًا عن المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

وفي مرحلة التعليم الثانوي تصل هذه النسبة إلى أدنى حد في الأرجنتين وباراجواي وروسيا ، حيث تقل عن ١٥ طالبًا لكل معلم ، في حين إن الوضع على النقيض من ذلك تمامًا في الفلبين والبرازيل حيث تصل النسبة إلى ٣٠ طالبًا لكل معلم في مرحلتى التعليم الثانوي العليا والمتوسطة على التوالي (انظر جدول ٢١ ملحق A4) . وتميل نسب الطلاب إلى المعلمين في التعليم الثانوي إلى الانخفاض انخفاضًا كبيرًا في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مقارنة بنظيرتها في دول المؤشر العالمي للتعليم حيث تتراوح بين ٩ طلاب لكل معلم متفرغ تمامًا للتدريس في بلجيكا، و ٣٢ طالبًا في المكسيك

ربما تعكس الاختلافات في نسب الطلاب إلى المعلمين في مراحل التعليم إما

وفي دول كل من المؤشر العالمي للتعليم ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، تنخفض نسبة الطلاب إلى المعلمين مع التقدم في مراحل التعليم . وعلى أية حال ترتفع نسبة الطلاب إلى المعلمين

خيارات السياسة المطروحة
وإما التراخي في التنسيق
والمواءمة بين المعروض من
المعلمين وأنماط التغير
الديموغرافي .

في المرحلة الثانوية في عدد قليل من دول المؤشر العالمي للتعليم أكثر
من نظيرتها في مرحلة التعليم الأساسي . ومن بين هذه الدول كل
من البرازيل وتايلاند وأرجواي (في مرحلة التعليم الثانوي العليا
فقط) . والاختلاف في نسب الطلاب إلى المعلمين بين مراحل
التعليم المختلفة قد يشير إلى مدى الأولوية التي تحظى بها مستويات
معينة من التعليم ، ولكنها قد تعكس أيضًا التأخر في التنسيق
والمواءمة بين المعلمين والتغير السكاني وأنماط الالتحاق.

ونظرًا لأن الدول تواجه ضغوطًا متزايدة بالنسبة لميزانية
التعليم ، فإنه من الضروري تقويم قرار خفض نسبة الطلاب إلى
المعلمين استنادًا إلى الأهداف الخاصة بزيادة أعداد الملتحقين
بالتعليم والمرتبات التنافسية للمعلمين والاستثمار في البنية الأساسية
في المدارس والمعدات والأدوات . وعلى أية حال ترتفع نسبة
الطلاب إلى المعلمين ارتفاعًا كبيرًا في الدول الثلاث ، التي قد يزداد فيها
الطلب على المعلمين الجدد زيادة كبيرة خلال العقد القادم ، وهذه
الدول هي الفلبين في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي ، وشيلي
وزيمبابوي في مرحلة التعليم الثانوي . وسوف يكون من الصعب
الاستجابة في هذه الدول إلى الطلب المتزايد على المعلمين عن
طريق رفع نسبة الطلاب إلى المعلمين بدون المخاطرة بتدهور
شروط جودة التعليم .

دلالات مالية

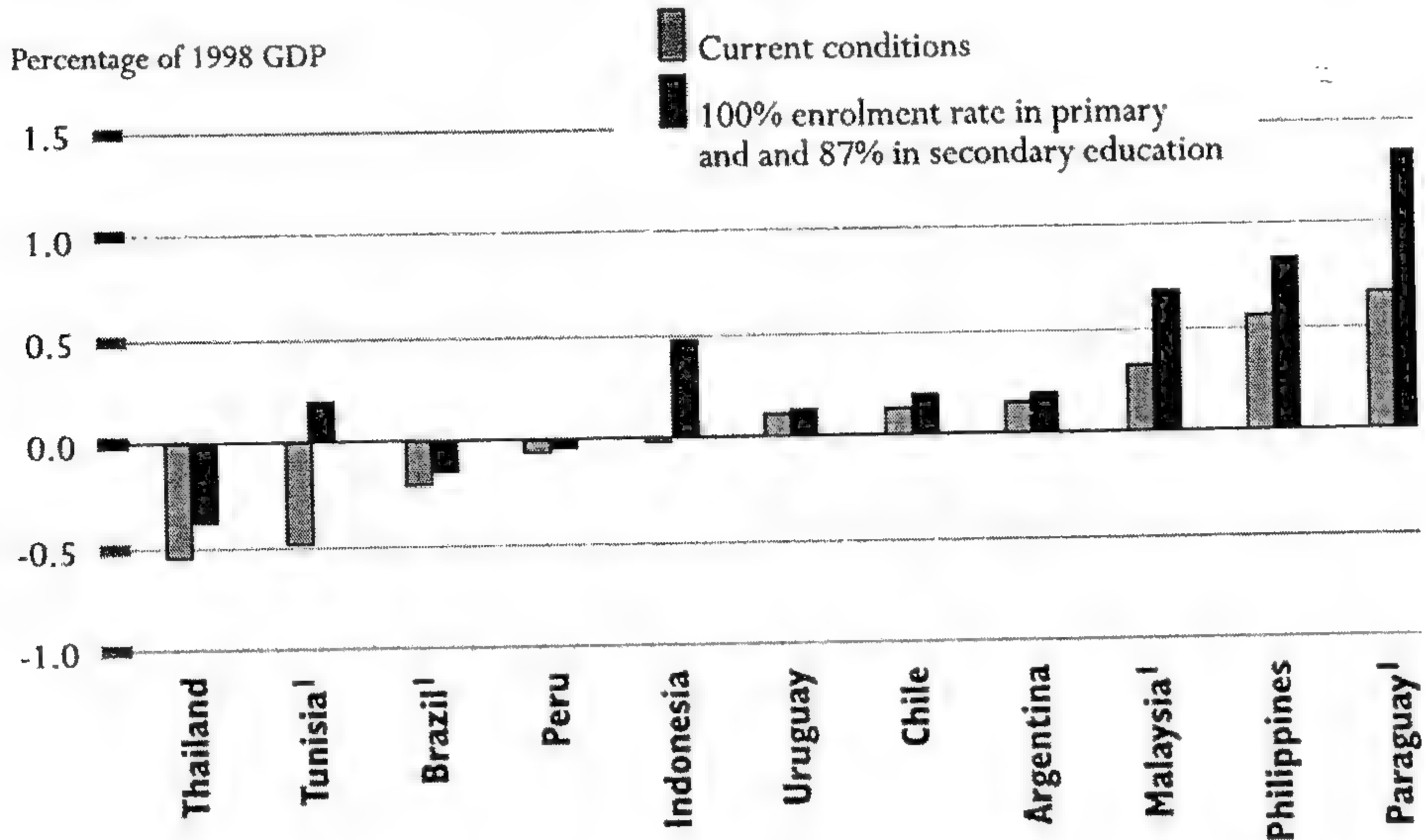
تتطوى زيادة أعداد المعلمين على عملية تمويل تعليم
المعلمين ، بالإضافة إلى دفع أجور تنافسية لهم . وباستثناء مرتبات
المعلمين، نجد أنه من الصعب تقدير تكاليف تشغيل المعلمين
ومقارنة أوضاعهم في الدول المختلفة .

ويعرض الشكل ٢-٤ تقديراً لأثر تغير الطلب على المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي العليا بالنسبة للإتفاق على المؤسسات التعليمية (١٩٩٨ - ٢٠١٠) على أساس افتراض أن تغير أعداد المعلمين سيؤثر على النفقات الجارية والنفقات الرأسمالية بالقدر نفسه .

Figure 2.4

Change in expenditure on educational institutions due to in/decreases in the expected number of teachers at the primary and secondary levels of education, 1998-2010

Assuming changes in the number of teachers lead to equal increases in all current and capital expenditure



تمثل نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي وهي ٨٧% المعدل الذي حققته ثلاث دول من دول المؤشر العالمي للتعليم التي حققت أعلى معدلات .
١ - المؤسسات العامة فقط .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 11 in Annex A4.

قد تؤدي الزيادة المتوقعة في الطلب على المعلمين ، بسبب تزايد أعداد السكان في سن الدراسة الثانوية في المقام الأول ، إلى زيادة الإنفاق على التعليم في معظم الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم . فعلى سبيل المثال ، ستضطر باراجواي إلى زيادة الإنفاق على التعليم بنسبة تتراوح بين ٣,٥ ٪ و ٤,٥ ٪ من إجمالي إنتاجها المحلي في عام ١٩٩٨ لكي تحافظ على معدلات الالتحاق الحالية للسكان في سن التعليم الأساسي والثانوي ، وزيادته بنسبة ٤,٩ ٪ من إجمالي إنتاجها المحلي لعام ١٩٩٨ لكي تحقق المعدلات العالمية للتعليم الأساسي ، ولكي تحقق معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي السائدة في أفضل ثلاث دول من دول المؤشر العالمي للتعليم (٨٧ ٪) (انظر جدول ١١ في ملحق A4) .

وبالمثل ستضطر الفلبين في عام ٢٠١٠ إلى إنفاق ٥,٥ ٪ من إجمالي إنتاجها المحلي لعام ١٩٩٨ (مقارنة بـ ٤,٩ ٪ في عام ١٩٩٨) لكي تستجيب للطلب المتزايد على المعلمين بسبب تزايد نمو السكان في سن الدراسة ، وإنفاق ٥,٨ ٪ من إجمالي إنتاجها القومي لعام ١٩٩٨ لكي توفر العدد الكافي من المعلمين اللازمين لإلحاق جميع الأطفال في سن التعليم الأساسي و ٨٧ ٪ من الشباب في سن التعليم الثانوي .

وأخيراً ستضطر ماليزيا إلى زيادة إنفاقها على التعليم في الفترة بين ١٩٩٨ و ٢٠١٠ من ٣ ٪ إلى ٣,٧ ٪ من إجمالي إنتاجها المحلي لعام ١٩٩٨ من أجل زيادة العرض من المعلمين لمواكبة النمو السكاني في سن التعليم الأساسي والثانوي وإلحاق ٨٧ ٪ من السكان في سن التعليم الثانوي .

ورغم أن هذه التقديرات تقوم على افتراض أن جميع الظروف الأخرى بخلاف أعداد ومعدلات الالتحاق تظل ثابتة (بما في ذلك

مرتبات المعلمين) ، فإن هناك عوامل أخرى ربما يكون لها تأثير. فخلال عقد التسعينات حدد العديد من الدول في جنوب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء أولويات لكي تلحق أعدادا أكبر من الطلاب بالتعليم بتكلفة أقل ، من خلال تعيين مدرسين غير مدربين بمرتبات زهيدة مثلا ، وزيادة نسبة الطلاب إلى المعلمين و/أو زيادة عدد ساعات التدريس وخفض فترات الإشراف على الطلاب . وعلى النقيض من ذلك ، في دول أمريكا اللاتينية وفي شرق آسيا ومنطقة الباسيفيك ، رغم زيادة معدلات التحاق السكان في سن الدراسة ، ارتفع أيضا الإنفاق على كل طالب باعتباره نسبة من إجمالي الناتج المحلي نتيجة تزايد الطلب على معلمين جدد ومبان جديدة (Siniscalco,2000) .

تحسين الجودة

رغم تزايد نمو السكان في سن التعليم الثانوي ، سوف تفتتح في العقود القليلة القادمة نافذة فريدة من نوعها من الفرص أمام العديد من دول المؤشر العالمي للتعليم لكي تحسن جودة شروط التعليم فيها. وبسبب تغير التركيب الديموغرافي ، الذي أثر بالفعل على حجم الفئات العمرية في سن التعليم الأساسي ، سوف ترتفع معدلات نمو السكان في سن العمل (١٥ - ٦٤ سنة) بسرعة تفوق معدلات نمو الأطفال (أقل من ١٥ سنة) خلال العقود القليلة القادمة في العديد من دول المؤشر العالمي للتعليم . وقبل أن تتجاوز نسبة الأطفال إلى السكان في سن العمل ، وهي النسبة الآخذة في الانخفاض ، في نهاية الأمر نسبة المتقاعدين إلى السكان العاملين ، وهي النسبة الآخذة في التزايد ، ستزداد قدرة الدول باطراد على تعبئة الموارد من أجل الخدمات بما فيها الخدمات التعليمية ، مما يسهل تمويل نظم التعليم بطريقة أفضل . وسوف يكون من الممكن

المتغيرات الديموغرافية
الراهنه في العديد من دول
المؤشر العالمي للتعليم تفتح
نافذة فريدة من الفرص من
أجل تحسين جودة التعليم .

عندئذ تحويل محور اهتمام السياسة التعليمية من توسيع نطاق مظلة نظام التعليم إلى تحسين جودة شروط التعليم .

وتعد قضية ارتفاع نسبة الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن المعدل الطبيعي أو الراسبين أو الذين التحقوا بالتعليم الأساسى فى سن متأخر ، من بين القضايا التى يجب الاهتمام بها (انظر جدول ١٥ فى ملحق A4) . إذ إن ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب تعوقان كفاءة نظم التعليم ، مما يزيد من تكاليف التعليم ويتسبب فى الخسارة .

وبالإضافة إلى ذلك فإنه لا يمكن قصر تعريف التعليم على كونه مجرد إلحاق التلاميذ بالمدارس . ورغم أن التركيز على إلحاق المزيد من الأطفال بالمدارس قد يكون خطوة أساسية فى تطوير نظم التعليم ، فإن ذلك وحده لا يكفى بآية حال من الأحوال . ففى العقود القليلة القادمة ستصبح عملية تدريب المعلمين المدربين تدريباً جيداً والمتحمسين للعمل إحدى التحديات الأساسية التى تواجه الكثير من دول المؤشر العالمى للتعليم ، والتى يجب أن تنعكس فى شكل الأولوية التى سيحظى بها التعليم فى الميزانيات الوطنية العامة.

٢ - الآمال المعقودة على المعلمين

ركزت الإصلاحات التعليمية الحديثة فى جميع دول المؤشر العالمى للتعليم ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية على تحسين نتائج الطلاب التعليمية ، لكى تضمن أن الشباب قد اكتسبوا المعرفة والمهارات اللازمة فى موضوعات رئيسية معينة ، وتمتعهم بالقدرة والدافعية على مواصلة التعلم طوال مراحل العمر . وسوف يعتمد نجاح الإصلاحات التعليمية اعتماداً كبيراً على قدرة

المعلمين على إدراج هذه الأهداف ضمن منهج عملهم التعليمي اليومي والانتقال من نموذج التعليم المدرسي المقيد ذاتيًا إلى نموذج آخر يكون فيه التعليم المدرسي مجرد أساس لعملية تعلم تستمر طوال مراحل العمر.

وتتبعي الموازنة بين هذه المطالب الكثيرة التي تفرضها على المعلمين وبين ما يقدم لهم من حيث ما يتلقونه من تعليم وتدريب قبل الالتحاق بالخدمة ، والتدريب المستمر ، والمرتبات والأجور وظروف العمل .

يواجه المعلمون والمدارس توقعات كبيرة في الوقت الراهن أكثر من أي وقت مضى .

وصناع القرار والمجتمع بوجه عام يعقد آمالا عظيمة على المعلمين باعتبارهم مهنيين ، ونماذج لها دور في المجتمع ، وخبراء في تخصصات عديدة واسعة ، وبدلاء للأباء وقادة مجتمع . ويطلب إلى المعلمين توجيه وإدارة المتغيرات بعيدة المدى التي تحدث داخل المدارس وخارجها ، وتطبيق الإصلاحات المعقدة التي تتم في نظم التعليم في معظم الدول . وحسبما جاء على لسان ممثلين من ممثلي الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم :

" نطلب إلى المعلمين أن يكونوا بمثابة عملاء رئيسيين للإصلاحات الهيكلية والمنهجية الجذرية التي تحدث " (الأرجنتين)
" المعلم هو أهم عنصر في تطبيق الإصلاحات والتحسينات التي تطبق من خلال إصلاح نظام التعليم " (باراجواي) .

ويعتمد دور المعلمين في المستقبل ليس فقط على التفاصيل الخاصة بكيفية تنظيم العملية التدريسية وإنما أيضا على دور المدرسة ذاتها في المستقبل (OECD,2001b) . هل ستظل المؤسسة الاجتماعية الرئيسية أو سيأفل دورها ؟ ويحاج من يقولون بأقول وتدهور دور المدارس والمعلمين بأن :

تزايد ونمو المصادر البديلة للمعرفة والمعلومات ، بما فى ذلك وسائل الإعلام ، وثقافة الند والشباب ، يعمل على تضاول احتكار المدارس للمعلومات والمعرفة ، ويؤدى إلى تقليل أثر المدرسة والمعلمين .

العولمة الاقتصادية والسياسية والثقافية تعمل على تآكل وإنهاء مؤسسة المدرسة العتيقة المقيدة ثقافياً ومحلياً (وكذلك المدرس معها) .
يؤدى تزايد النزعة الفردانية فى أساليب التعلم ، حتى داخل المدارس ذاتها ، والذى أصبح متاحاً جزئياً من خلال انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصال والموارد البشرية الأخرى من غير المعلمين ، إلى تبديل النماذج التى يغلب عليها العرض وتتطوى على أفول أهمية المدرسين وتدنيها .

وعلى أية حال فإن النظر إلى المدرسة باعتبارها مجرد وسيلة لنقل المعرفة والانتهاى إلى أن هذه المهمة يمكن أن تقوم بها فى الوقت الراهن ببساطة الأشكال الأخرى من أشكال التكنولوجيا يعد تبسيطاً مفرطاً للأمور . فالمدارس كانت لها دائماً أدوار أوسع وأكبر ، بما فى ذلك وظائفها الاجتماعية ، التى قد تزداد أهميتها ولن تقل . وهناك إدراك قوى بأن المدارس تخدم "الصالح العام" ، وإحساس بالتحول الواضح الإيجابى فى الوضع العام ومستوى الدعم اللازم للمدارس . وتجب معالجة النزعة الفردانية فى التعلم عن طريق تأكيد جماعى واضح . ويجب أن يحظى الدور الاجتماعى المجتمعى للمدارس بأولوية أكبر ، مع زيادة المشاركة الصريحة المباشرة فى البرامج والمسئوليات بالاشتراك مع البيئات الأخرى لمتابعة التعليم والتدريب المستمر .

ومن ثم فإن دور المدرسة ، فى بعض النواحي ، يزداد اتساعاً وربما يتم ذلك بطريقة غير واقعية فى بعض الأحيان . والتوقعات والآمال المعقودة على المعلمين نتيجة لذلك لها أبعاد متعددة :
يتعين على المعلمين أن يطوروا نمطا جديدا من الاحتراف المهني الذي يعتمد

على كل من النماذج القديمة
والجديدة لمفهوم المدرس
الجيد

- الخبرة العملية . فهذه الخاصية التقليدية المميزة لأي معلم جيد لن تكون المزية الوحيدة اللازمة، ولكن لا ينبغي التقليل من أهميتها مع ذلك . فطبقاً لما جاء على لسان أحد ممثلي الدول المشاركة في البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم : "لا يطلب إلى المعلمين أن يتصفوا بالمعرفة والتجديد والابتكار فقط ، ولكن أن يتسموا أيضاً بقدر كبير من التنظيم والدافعية والإخلاص في العمل " (ماليزيا) . وتتبدى أهمية الخبرة العملية للمعلمين ، من بين جملة أمور أخرى، من خلال ارتفاع مستوى المؤهلات الأكاديمية المطلوبة منهم . وعلى أية حال ينبغي أن تتغير أيضاً وسائل وصول المعلمين أنفسهم للمعرفة ، لأنه سيتعين عليهم تحديث خبرتهم باستمرار .
- المعرفة الفنية بطرق التدريس . ستظل هذه السمة سمة أساسية أيضاً ، رغم أنها ينبغي أن تركز على نقل مجموعة من المهارات المتقدمة ، بما في ذلك الدافعية للتعلم والابتكار والتعاون بدلا من حفظ المعلومات واستدعائها والأداء في الاختبارات . وتشير الاحتياجات المتزايدة للتدريب على طرق التدريس اللازمة للمعلمين في جميع المراحل إلى أهمية هذا الأمر .
- تفهم التكنولوجيا . ويعد ذلك أحد الخصائص الرئيسية الجديدة في احتراف مهنة التدريس ، حيث يستلزم ذلك الإمكانيات الكامنة لاستخدام التكنولوجيا في التدريس والقدرة على إدراجها ضمن إستراتيجيات التدريس " يجب أن يصبح المعلمون وكبار المعلمين المشرفين عليهم على

دراية ومعرفة بالتعليم عن بعد وأشكال التكنولوجيا الجديدة " (أورجواي).

- الكفاءة التنظيمية والتعاون. لم يعد ينظر إلى احتراف مهنة التدريس باعتبارها كفاءة فردية ، ولكن ينبغي أن ينطوى ذلك أيضًا على القدرة على العمل ضمن جزء من "مؤسسة تعليمية". فالقدرة والاستعداد لتعليم المدرسين الآخرين والتعلم منهم تعد إحدى الملامح الأساسية لهذه الخاصية .
- المرونة . ينبغي أن يتقبل المعلمون أن شروط المهنة ومتطلباتها قد تتغير عدة مرات في أثناء حياتهم المهنية ، وينبغي ألا يتخذوا من الاحتراف المهني مبررًا لمقاومة التغيير . " يجب أن يصبح المعلمون دارسين طوال مراحل حياتهم " (تاييلاند) .
- الحركة . تعتبر الحركة إحدى أشكال المرونة ، ويعنى ذلك القدرة والاستعداد لاقتحام أعمال واكتساب خبرات أخرى تثرى القدرة على التدريس .
- الانفتاح . وتعنى هذه السمة القدرة على العمل مع أولياء الأمور وغيرهم من غير العاملين بالتدريس بأسلوب يكمل ويدعم الدور المهني للمعلم . " يتغير دور المعلم ، وأصبح ينطوى على نواح مثل (....) . العمل الجماعي ، ليس مع المعلمين الآخرين فحسب وإنما مع المجتمع التعليمي ، لأن تنظيم عملية التعليم/التدريس تمثل كلا متكاملًا ، وتقوم على التفاعل بين العناصر المختلفة " (باراجواي) . " يؤدي انفتاح المعلمين على العمل مع غيرهم من المسؤولين عن العملية التعليمية ، بمن فيهم أولياء الأمور ونقابات المعلمين والمجتمع ، إلى إقامة علاقة متناغمة مما يؤدي إلى تحسين عمليات التدريس والتعلم " (الفليبين) .

وتعتمد قدرة المدارس على تحقيق هذه التوقعات المأمولة إلى درجة كبيرة على قدرتها على تطوير قدراتها بحيث يكون لها دور أساسي في المجتمع ، لأن هناك المزيد من المؤسسات "المفتوحة" التي تخدم مصالح مجموعة كبيرة من العملاء . ويعنى ذلك بالمقابل أنه يتعين على المعلمين أن يطوروا شكلا جديداً من الاحتراف المهني الذي يعتمد على النماذج القديمة والجديدة لمفهوم المعلم الجيد المتمرس .

اشتراط التدريب السابق للعمل بالنسبة للمعلمين الجدد

إن تزايد التوقعات المأمولة من المعلمين ومن المدارس ، بجانب انتشار المجتمعات والاقتصاديات التي تقوم على المعرفة في الوقت الراهن ، يستلزم ارتفاع مستويات التدريب المتخصص في مهنة التدريس . ويواجه صناع السياسات مشكلات بشأن كم التمويل الذي يجب استثماره في التدريب السابق للخدمة مقارنة بالتدريب أثناء العمل والتدريب في أثناء الوظيفة ، وكيفية الاستثمار استثماراً إستراتيجياً في هذه المستويات التعليمية التي تبرر اشتراط الحصول على مؤهلات أعلى .

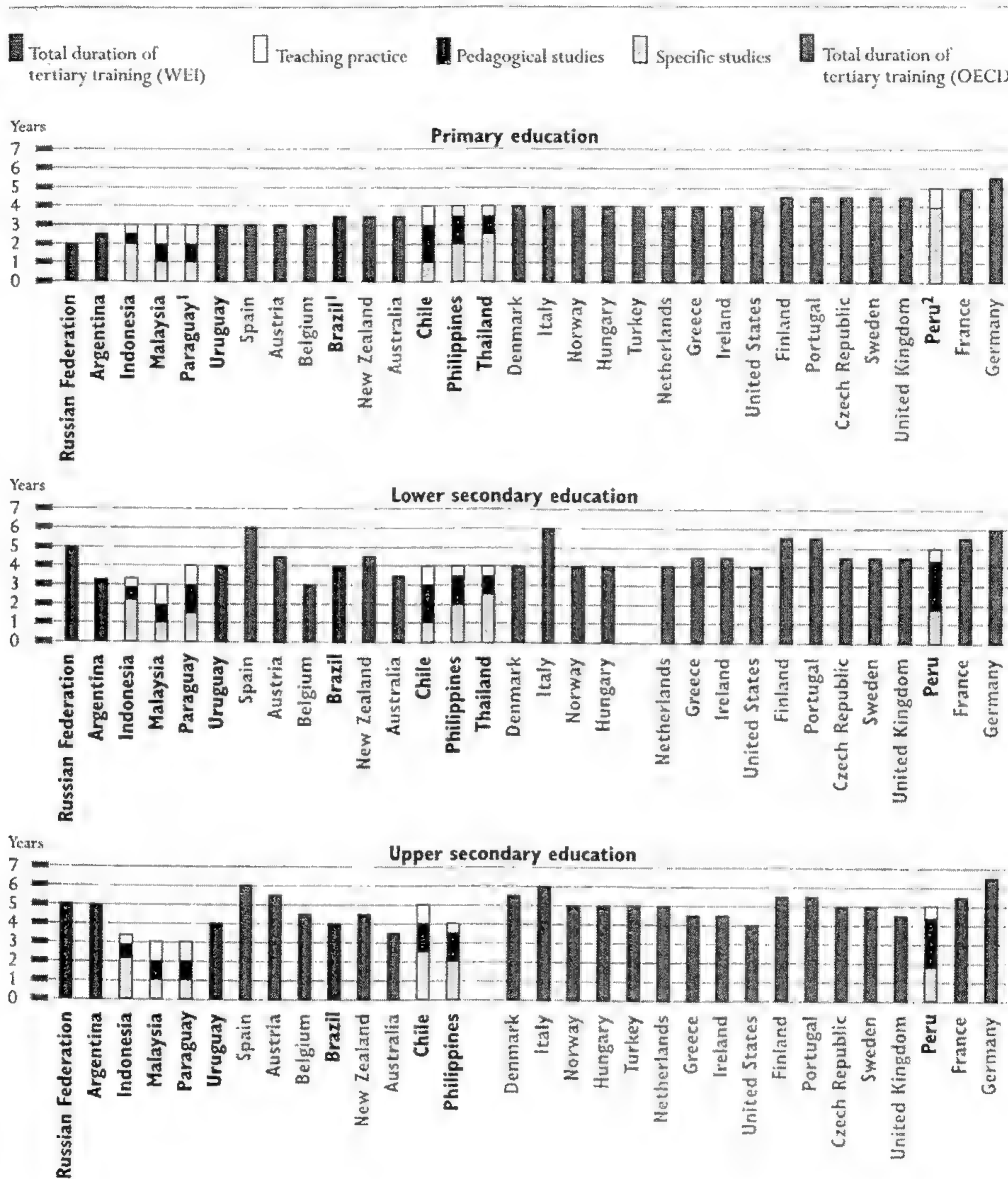
وكما هو الحال في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، يكون التدريب السابق للخدمة في دول المؤشر العالمي للتعليم عادة عبارة عن مزيج من التعليم الأكاديمي (أى دراسة المادة التي تدرس) وتدريب مهني (أى دراسات في مناهج وطرق التدريس) ، المصحوب عادة بفترات من الخبرة العملية (أى التدريب العملي) . ولا توجد سوى أدلة بحثية محدودة تشير إلى أن عدد سنوات تعليم المدرسين ترتبط بوجه عام ارتباطاً إيجابياً بأدائهم مع الطلاب ، برغم أن هناك جدلاً حول الحد الذي تبدأ عنده عائدات سنوات التدريب الإضافية في التدنى .

ويوضح الشكل رقم ٢-٥ عدد سنوات التعليم التالية للمرحلة الثانوية المطلوبة من معلمى المستقبل حسب مرحلة التعليم التي يعملون فيها ، مع التمييز بين موضوع المادة التي تدرس والتدريب المهني والخبرة العملية .

ويواجه صناع السياسات مشكلات بشأن كم التمويل الذي يجب استثماره في التدريب السابق للخدمة مقارنة بالتدريب في أثناء العمل ، وكيفية الاستثمار استثماراً إستراتيجياً في هذه المستويات التعليمية التي تبرر اشتراط الحصول على مؤهلات أعلى .

يكون التدريب السابق للخدمة عادة عبارة عن مزيج من التعليم الأكاديمي والتدريب المهني والتدريب العملي.

Figure 2.5
Number of years of tertiary training required for prospective teachers by level of education, 2000



١ - يختار مدرسو التعليم الأساسى بين حضور إما برنامج من برامج التعليم الثانوى يؤدى إلى الحصول على مؤهل ISCED3 ، وإما برنامج جامعى يؤدى إلى الحصول على مؤهل ISCED 5 ، (AorB) .

٢ - دراسات طرق أصول التدريس تكون متضمنة فى دراسات معينة .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 34 in Annex A4.

وكما هو الحال في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، تقوم جميع دول المؤشر العالمي للتعليم التي توافرت بيانات عنها بتدريب وتأهيل معلمى التعليم الأساسى فى مرحلة جامعية ، إما فى الجامعات وإما فى مؤسسات غير جامعية لاحقة للتعليم الثانوى أو فى معاهد خاصة لتدريب المعلمين (انظر جدول ٣٤ فى ملحق A4) . والاستثناءان الوحيدان لذلك هما البرازيل وباراجواى ، حيث يختار معلمو التعليم الأساسى إما الحصول على برنامج تعليمى فى المستوى الثانوى يؤهلهم للحصول على شهادة معيار التصنيف الدولى للتعليم من المستوى الثالث ISCED3 وإما الحصول على مؤهل تدريبي فى مرحلة الدراسة الجامعية . وفى البرازيل سوف يختلف على أية حال هذا البرنامج المعادل للتعليم الثانوى بحلول عام ٢٠٠٧ طبقاً للإصلاحات التى يتم إجراؤها .

وتشترط بعض الدول الحصول على المؤهل نفسه بدءاً من التعليم الأساسى وحتى مرحلة التعليم الثانوى العليا : ففي أورجواى يشترط الحصول على مؤهل ISCED 5B للعمل فى مهنة التدريس فى جميع مراحل التعليم ، وفى شيلي والفلبين وروسيا الاتحادية يشترط حصول المعلمين العاملين بالتعليم الأساسى والتعليم الثانوى المتوسط والعالى على مؤهل ISCED 5A (انظر جدول ٣٤ فى ملحق A4) .

وتشترط دول أخرى الحصول على مؤهل أعلى بالنسبة لمعلمى المرحلة الثانوية : ففي البرازيل وماليزيا قد يكفى الحصول على مؤهل ISCED 5B للعمل فى التعليم الأساسى ، فى حين إن معلمى التعليم الثانوى يجب أن يحصلوا على مؤهل ISCED 5A ، وفى الأرجنتين يشترط الحصول على مؤهل ISCED 5B للعمل كمدرسين فى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط ، فى حين إن معلمى مرحلة التعليم الثانوى العليا عليهم أن يختاروا إما الحصول

على مؤهل ISCED 5B أو 5A . وأخيرًا ، في إندونيسيا وبيرو وتايلاند يتم السماح لمعلمي المستقبل في جميع مراحل التعليم باستكمال تدريبهم باتباع طرق مختلفة تؤدي بهم إما إلى الحصول على مؤهل ISCED 5B أو ISCED 5A .

ومقارنة بذلك ، تشترط جميع دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الحصول على مؤهل ISCED 5A للعمل بالتدريس في مرحلة التعليم الثانوي العليا . وفي مرحلة التعليم الأساسي ، نجد أن أستراليا وبلجيكا والدانمارك والمجر هي الدول الوحيدة التي يكفي فيها الحصول على مؤهل ISCED 5B للعمل بمهنة التدريس في مرحلة التعليم الأساسي والتعليم الثانوي المتوسط ، وفي البرتغال يكفي الحصول على مؤهل جامعي فئة B للعمل بالتعليم الأساسي .

تزيد فترة التدريب السابق للعمل عادة مع تقدم المرحلة التعليمية التي يعمل فيها المعلم

رغم أن دول المؤشر العالمي للتعليم ، مثلها في ذلك مثل دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، تشترط بوجه عام الحصول على مؤهل من مستوى التعليم الجامعي ، فإن فترة التدريب السابق للعمل تكون عادة أقصر في دول المؤشر العالمي للتعليم . وبالنسبة لمعلمي التعليم الأساسي ، تتباين هذه الفترة لتتراوح بين عامين الحد الأدنى في روسيا الاتحادية وخمسة أعوام في بيرو ، وتتراوح هذه الفترة التدريبية بين ثلاث سنوات إلى أربع سنوات في معظم الدول (انظر جدول ٣٤ في ملحق A4) . وفي دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، تتراوح فترة التدريب السابقة للخدمة بالنسبة لمعلمي التعليم الأساسي بين ثلاث سنوات في أستراليا وبلجيكا وإسبانيا وخمس سنين ونصف السنة في ألمانيا .

يتراوح متوسط فترة التدريب السابق للخدمة اللازم لمعلمي المرحلة الثانوية في البرامج العامة بين سنتين ونصف السنة في الأرجنتين وثلاث سنوات في ماليزيا وخمس سنوات في بيرو

وروسيا الاتحادية (مرحلة التعليم الثانوى العليا فقط) وفى شيلي (مرحلة التعليم الثانوى العليا فقط) . وفى نصف دول المؤشر العالمى للتعليم تزيد فترة التدريب لمعلمى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط عن نظيرتها التى يحصل عليها معلمو التعليم الأساسى ، ويرتفع هذا الفارق الزمنى إلى أقصى حد فى روسيا الاتحادية .

وترتفع شروط التدريب السابق للخدمة بالنسبة لمعلمى مرحلة التعليم الثانوى العليا عن فترة التدريب الخاصة بمعلمى التعليم الأساسى فى ثلث الدول (انظر جدول ٣٤ فى ملحق A4) . وعلى أية حال تظل فترة التدريب السابق للخدمة فى مرحلة التعليم الثانوى العليا فى دول المؤشر العالمى للتعليم أقل من نظيرتها فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية بدرجة كبيرة . ومن بين دول المؤشر العالمى للتعليم ، تزيد فترة التدريب السابق للخدمة بالنسبة للعمل بمرحلة التعليم الثانوى العليا عن خمس سنوات فى الأرجنتين وشيلي وبيرو وباراجواى وروسيا الاتحادية فقط ، ولكن تتخفف هذه الفترة عن هذا الحد فى ست دول فقط من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (أستراليا واليونان وأيسلندا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة) .

... ولكن هذا الخيار غير واضح .

وخيار الاستثمار المكثف فى تدريب المعلمين العاملين بمراحل التعليم العليا لا يكون خياراً واضحاً ، من وجهة النظر التعليمية ، إذا وضعنا فى الاعتبار أن الأسس المهمة اللازمة للتعلم قد أرسيت فى السنوات الأولى المبكرة من التعليم . وهذا الخيار فى واقع الأمر ليس خياراً عالمياً ، رغم أنه يسود فى كل من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية وفى دول المؤشر العالمى للتعليم . وفى ماليزيا على سبيل المثال تصل مدة التدريب السابق للعمل بالنسبة للتعليم الأساسى إلى ثلاث سنوات ، فى حين تصل إلى ثلاث سنوات

أو أربع سنوات بالنسبة للتعليم الثانوى ، ويعتمد ذلك على اختيار المعلم لنوع البرنامج التدريبي . وفي بيرو والفلبين تتماثل فترة التدريب السابق للعمل بالنسبة لجميع مراحل التعليم (انظر جدول ٣٤ فى ملحق A4) .

وفى أكثر من نصف الدول التى تتوافر عنها بيانات ، يتم تقسيم التدريب اللازم للمعلم قبل الخدمة بوضوح إلى دراسة موضوع المادة التى تدرس ودراسة علوم طرق التدريس والخبرة العملية بالتدريس (انظر جدول ٣٤ فى ملحق A4) .

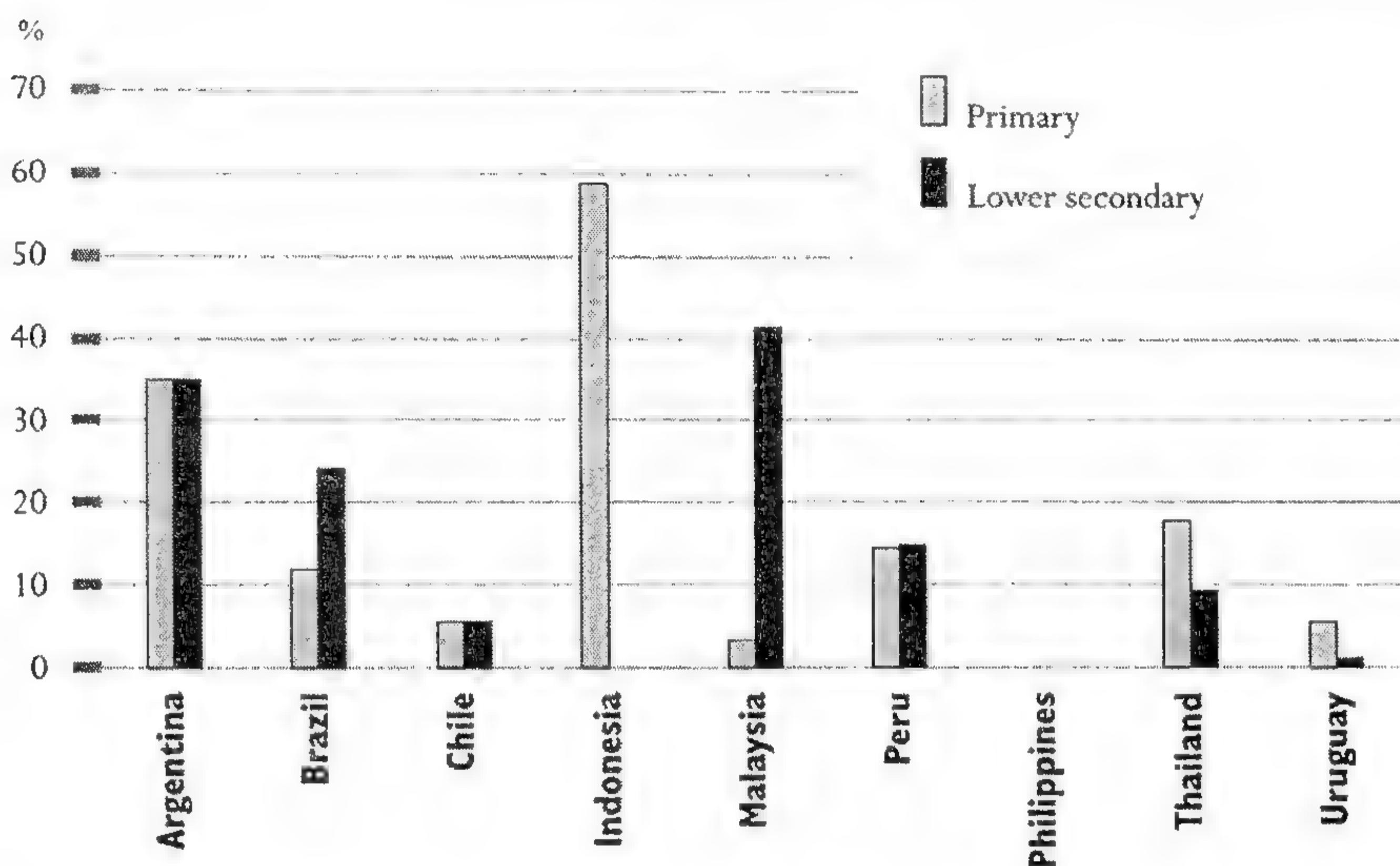
وتحديث شروط ومتطلبات التعليم والتدريس اللازمة لمعلمى المستقبل تعنى اكتساب المعلمين الجدد للمعارف والمهارات المناسبة قبل احتراف المهنة . ورغم أن زيادة الكفاءة المهنية لدى المعلمين تستلزم توفير موارد إضافية لمؤسسات التعليم العالى والجامعى ومؤسسات تدريب المعلمين المتخصصة ، بالإضافة إلى رفع المرتبات والأجور فى جميع مراحل التعليم ، فإن هذه الشروط الخاصة بزيادة الاستثمارات قد يقابلها تقليل العبء عن ميزانيات الإدارة والتدريب والإشراف .

ولا تتوافر لدى جميع العاملين الحاليين بالتدريس الشروط والمتطلبات التى حددتها الحكومات للعاملين الجدد بمهنة التدريس . وتتضح هذه الفروق على أوضح ما يكون فى تلك الدول التى حدثت شروط المؤهلات اللازمة للمدرسين فى الآونة الأخيرة فقط . ومقارنة الشروط الواجب توافرها فى المعلمين الجدد بمستوى المؤهلات الفعلية للمعلمين الحاليين يكون بمثابة مؤشر للجهود التى يتعين على الدول بذلها لى يصبح جميع المعلمين فيها بمستوى المعايير الراهنة نفسه . ويوضح الشكل رقم ٢-٦ نسب المعلمين الحاليين الذين لا تتوافر فيهم الشروط الحالية المطلوبة السابقة للعمل ، حسب المراحل التعليمية .

تتراكم بعض عائدات الاستثمار التى تتفق على زيادة كفاءة المعلمين المهنية فى شكل دورات فى التوجيه والإشراف .

بعض الدول ما زال أمامها شوط طويل لتقطعه قبل أن يتوافر فى جميع معلميه شروط ومتطلبات المؤهلات الراهنة .

Figure 2.6
Percentage of the existing teaching force that does not meet current
pre-service requirements for new teachers, 1999



Source: OECD/UNESCO WEI, Tables 32 & 34 in Annex A4.

والفلبين هي الدولة الوحيدة التي حصل فيها جميع المدرسين العاملين في مرحلة التعليم الأساسي والتعليم الثانوي المتوسط على مؤهل ISCED 5A المطلوب ، بما في ذلك التدريب اللازم للمعلم (انظر جدول ٣٢ في ملحق A4) . وفي ماليزيا حصل أيضاً جميع المدرسين العاملين على مؤهل ISCED 5A ، ولكن نسبة صغيرة منهم لا تحمل شهادة التدريس المطلوبة .

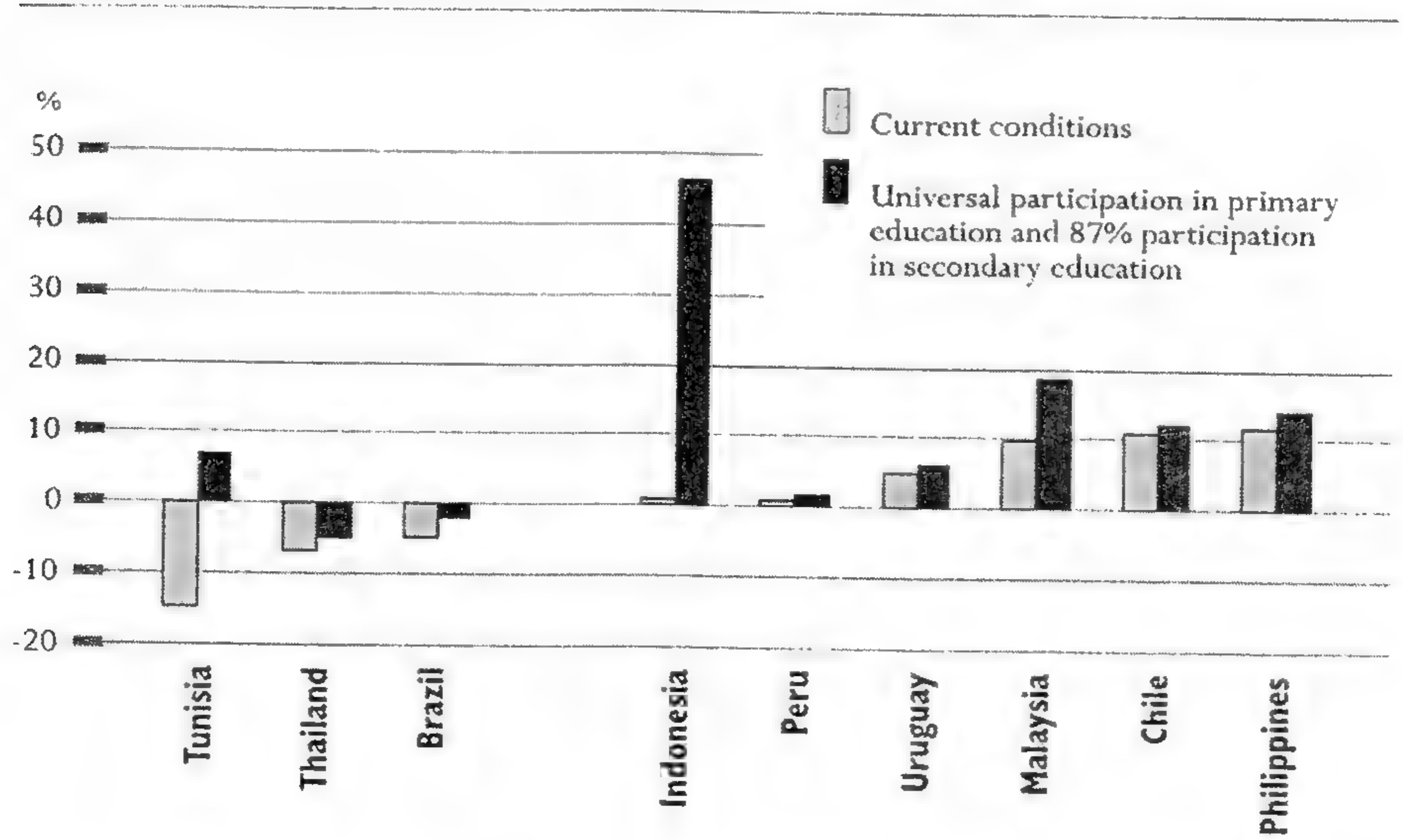
وعلى الجانب الآخر من المقياس ، نجد أن نسبة تتراوح بين ٥٨٪ إلى ٧٨٪ من معلمى التعليم الأساسي النشيطين في إندونيسيا والبرازيل وأكثر من ٤٠٪ من معلمى التعليم الثانوي المتوسط في ماليزيا لم يتموا مرحلة التعليم الجامعي التي يشترط حصول معلمى

المستقبل عليها في الوقت الراهن . وقد اتخذت هذه الدول في الآونة الأخيرة قرارا بتحديث مؤهلات المعلمين فيها ، ولكن تحويل ذلك إلى واقع بالنسبة لجميع المعلمين سيستلزم الحصول على تدريب أساسي في أثناء العمل .

وشروط ومتطلبات المؤهلات الجديدة تفرض بعض الضغوط على نظم التعليم الجامعي الحالية . ويقارن الشكل رقم ٢-٧ بين معدلات الطلب على المعلمين الجدد خلال الفترة من ١٩٩٨ إلى ٢٠١٠ بأعداد خريجي التعليم الجامعي والعالي خلال الفترة الزمنية نفسها ، على أساس معدلات التخرج الحالية .

في العديد من دول المؤشر العالمي للتعليم يمثل الطلب على المعلمين نسبة كبيرة من خريجي التعليم العالي

Figure 2.7
Primary and secondary teachers to be employed by 2010 as a percentage of tertiary graduates, 1999
Annual graduate output estimated by educational attainment of 25 to 34-year-olds



ملحوظة : تمثل معدلات الالتحاق في التعليم الثانوي ، وهي ٨٧% المعدل الذي وصلت إليه ثلاث دول من دول المؤشر العالمي للتعليم التي حققت أعلى معدلات .

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 19 & 37 in Annex A4.

إذا ظلت معدلات التخرج الجامعي عند المستويات الحالية نفسها حتى عام ٢٠١٠ ، فإن أكثر من ٧ ٪ من إجمالي الخريجين في شيلي والفلبين سيكونون مطلوبين للعمل لمجرد الحفاظ على العدد الحالي من المدرسين . وإذا وضعنا في الاعتبار النمو المتوقع للسكان في سن الدراسة ، فإن هذا الرقم سيرتفع إلى ١١ ٪ في كل من الدولتين. وبالإضافة إلى ذلك إذا حافظت شيلي والفلبين على معدلات الالتحاق العالمية في مرحلة التعليم الأساسي ووصلت إلى متوسط معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي السائد في أفضل ثلاث دول من دول المؤشر العالمي للتعليم من حيث الأداء (٨٧ ٪) ، فإن أكثر ١٢ ٪ من خريجي التعليم الجامعي والعالي في شيلي وأكثر من ١٤ ٪ من خريجي المرحلة التعليمية نفسها في الفلبين سيضطرون إلى العمل بالتدريس .

وفي ماليزيا وإندونيسيا ، يعنى سيناريو "التحاق أفضل تطبيق " (وهو ٨٧ ٪) أن ١٩ ٪ و ٤٦ ٪ من خريجي التعليم الجامعي الحاليين ، على التوالي ، يجب أن يعملوا بالتدريس . ويعتبر ذلك أهدافا غير واقعية ، مما يوضح الجهود اللازمة بذلها في العديد من دول المؤشر العالمي للتعليم لضمان توفير معلمين أكفاء لجميع الطلاب .

وفي دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، تنخفض الأرقام المماثلة عادة ، لأن المؤهلات الجامعية ، في معظم دول المنظمة ، تعد شرطا لازما لعمل المدرسين بالتدريس منذ فترة طويلة.

... مما يؤكد على الجهود الضخمة اللازمة بذلها في العديد من دول المؤشر العالمي للتعليم .

دور التنمية المهنية بالنسبة للمعلمين

التدريب فى أثناء العمل والتعليم المستمر والمزيد من التدريب وتطوير المعلمين ، تمثل جميعها مصطلحات مختلفة تستخدم للإشارة إلى التطوير المهني المستمر للمعلمين . ورغم أن محور الاهتمام الرئيسي بتعليم المدرسين لا يزال ينحصر فى التدريب السابق للعمل ، فإن الحاجة إلى التطوير والتحديث فى أثناء العمل وتحديث وتجديد المعارف والمهارات والقدرات تعد الآن من الأمور المعترف بها على نطاق واسع باعتباره من الأولويات الكبرى .

وفى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى للتعليم ، لا تزال سرعة خطى الإصلاح ونطاق التوقعات والآمال المعقودة على التدريس تتزايد باطراد ، مما يفرض مسئوليات جديدة على المدرسين ، بما فى ذلك ضرورة اشتراط التعلم المهني المستمر . وفى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية على سبيل المثال يشير التركيب العمرى للمعلمين إلى انقضاء من ١٥ سنة إلى ٢٠ سنة منذ تلقى الغالبية العظمى منهم لتدريبهم الأولى . وفى الكثير من دول المؤشر العالمى لم تتلق نسبة كبيرة من المعلمين بالفعل أى تدريب أو لا تتوافر فيهم شروط التأهيل والتدريب التى أدخلت مجددًا .

وكما هو الحال فى الوظائف المهنية الأخرى التى تتطلب مهارة مهنية عالية ، فإن سرعة خطى التغيير تعنى ضرورة التحديث المستمر للمعارف والمهارات . ومن ثم فإن التدريب فى أثناء العمل يعد عنصرًا أساسيًا من عناصر التطوير والتنمية المهنية .

ورغم عدم افتقار العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية إلى التدريب فى أثناء العمل ، فإنه من الملاحظ أن الكثير مما يخصص للتنمية المهنية يتفتت ويتلاشى ، ولا يكون مركزًا بالقدر الكافى ويتجه من أعلى إلى أسفل بشكل مفرط بحيث لا يعطى للمعلمين أى إحساس بالاستقلال الحقيقى . وأخيرًا يشير التحليل الذى قامت به منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية إلى أن موارد محدودة نسبيًا من إجمالى ميزانية التعليم تتفق على التدريب فى أثناء العمل . وعلى أية حال ينبغى أن توضع فى الاعتبار أدلة أخرى ، مثل ما يتعلق بالطريقة التى يمضى فيها

المعلمون وقتهم داخل المدارس ، حتى يمكن إدراج التكاليف غير المنظورة لاكتساب المعرفة المهنية التى تعد جزءا لا يتجزأ من الحياة المدرسية اليومية .

وفى معظم دول المؤشر العالمى للتعليم ، يعد التدريب فى أثناء العمل ، الذى كان يهدف إلى تحديث وتطوير مؤهلات المعلمين ، فى الوقت الراهن من بين الأولويات الأساسية التى لها تأثير كبير ومهم على ميزانيات التعليم . ولا يحدث كل هذا التطوير والتحديث فى المؤسسات التعليمية. فالبرازيل على سبيل المثال ، تنفذ برامج مكثفة للتدريب فى أثناء العمل عن طريق التعليم عن بعد فى المقام الأول ، لكى تحدث مؤهلات جميع معلمى التعليم الأساسى وما قبل الأساسى بحلول عام ٢٠٠٧ ، بما يتفق والشروط الجديدة المنصوص عليها فى قانون إطار العمل والتوجيهات التعليمية الوطنية الصادر عام ١٩٩٦ . وبموجب هذا القانون ارتفع الحد الأدنى من الشروط اللازم توافرها فى معلمى التعليم الأساسى من الحصول على مؤهل ثانوى إلى الحصول على مؤهل جامعى .

أعباء العمل الملقة على المعلمين

تتمثل المؤشرات الأساسية التى تشير إلى عبء العمل الملقى على المدرسين فى حجم الفصول ونسبة الطلاب إلى المعلمين وساعات التدريس ونطاق المهام والواجبات غير التدريسية . وعلاوة على ذلك فإنه مع تغير بناء الهياكل الأسرية للطلاب وخلفياتهم العائلية وتزايد تأثير وسائل الإعلام ، سيفرض على المعلمين أن يمضوا وقتا أطول فى معالجة المشكلات السلوكية المرتبطة بهذه التغيرات. ويعد ذلك شرطا إضافيا من الشروط التى يصعب قياسها .

وعمل المعلم لا ينتهى بانتهاء ساعات التدريس القانونية ولكنه يشمل أيضا كل ساعات العمل (المنصوص عليها أو غير

المنصوص عليها في العقد المبرم مع المدرس أو شروط العمل (المكرسة لنشاطات أخرى مرتبطة بالتدريس ، مثل إعداد الدروس وتصحيح الواجبات والاختبارات والتطوير المهني والوقت المخصص للتشاور مع الطلاب وتوجيههم والالتقاء بأولياء الأمور واجتماعات العاملين والمهام المدرسية العامة . وتختلف أنماط العمل بالنسبة للمدرسين اختلافا كبيرا فيما بين الدول وبعضها البعض ، مما يزيد من صعوبة إجراء مقارنات دولية . ويوضح الجدول رقم ١-٢ هيكل العمل الأسبوعي لأي مدرس . ويلاحظ أن فترة العمل الواردة في الجدول ، تشير إلى ساعات العمل المعتادة بالنسبة لأي معلم متفرغ . وطبقا للسياسة الرسمية في أية دولة ، قد يشير وقت العمل فقط إلى الوقت الذي ينفق مباشرة في أعمال التدريس (وفي نشاطات أخرى تتعلق بالمناهج الدراسية مثل الإشراف على الاختبارات والامتحانات، ولكن يستثنى من ذلك الامتحانات السنوية) أو إلى كل من الوقت الذي ينفق مباشرة في أعمال التدريس وإلى الساعات المكرسة للنشاطات الأخرى المرتبطة بأعمال التدريس التي سبق الإشارة إليها آنفا . وساعات العمل الواردة في جدول ١-٢ لا تتضمن وقت العمل الإضافي مدفوع الأجر .

Table 2.1
Structure and organisation of teachers' working time
in public institutions, 1998

1 In the following countries, full-time teachers are required to work a specific number of hours per week in order to earn their full-time salary. They include teaching and non-teaching activities.

	Pre-primary	Primary	Lower secondary	Upper secondary General	Vocational
Argentina	20.0	22.5	25.0	25.0	29.0
Indonesia	15.0	30.0	18.0	18.0	18.0
Malaysia	32.5	32.5	32.5	32.5	32.5
Philippines	40.0	40.0	40.0	40.0	
Thailand	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0
Czech Republic	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5
Denmark	37.0	37.0	37.0	37.0	
Greece	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5
Hungary	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0
Korea		44.0	44.0	44.0	44.0
Netherlands	38.0	38.0	38.0	38.0	38.0
Norway		44.0	44.0	44.0	44.0
Spain	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5
Sweden		40.0	40.0	40.0	40.0

2 In the following countries, full-time teachers are required to be at school for a specific number of hours per week. They include teaching and non-teaching activities.

	Pre-primary	Primary	Lower secondary	Upper secondary General	Vocational
Brazil	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0
Chile	30.0	38.0	38.0	42.0	42.0
Indonesia	6.0	6.0	4.0	4.0	4.0
Malaysia	34.5	40.5	40.5	40.5	40.5
Philippines	40.0	40.0	40.0	40.0	
Thailand	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0
Uruguay	20.0	20.0	20.0	20.0	20.0
Australia		38.0	38.0	38.0	
England		33.3	33.3	33.3	
Ireland	28.3	28.3			
Mexico	20.0	25.0			
New Zealand		25.0			
Scotland		27.5	27.5		

3 In the following countries, full-time teachers are only required to teach a specified number of hours per week. There is no set time to be spent in non-teaching activities.

	Pre-primary	Primary	Lower secondary	Upper secondary General	Upper secondary Vocational
Indonesia			1.0	1.0	1.0
Peru	22.5	22.5	18.0	18.0	18.0
Thailand	30.0	25.0	20.0	20.0	15.0
Uruguay	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Belgium (Fl.)	21.7	21.7	19.2	17.9	26.3
Belgium (Fr.)	21.7	21.7	19.2	17.9	26.3
Finland		17.3	17.3	17.3	17.3
France	27.0	27.0	18.4	18.4	18.4
Ireland			22.0	22.0	
Italy	a	a	a	a	a
Portugal	30.0	28.0	31.3	31.6	31.6

4 In the following countries, there is no mandatory or formal amount of time that full-time teachers must spend working, but there is a customary number of working hours for all civil servants.

	Pre-primary	Primary	Lower secondary	Upper secondary General	Upper secondary Vocational
Thailand	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0
Australia	37.5				
Germany	38.5	38.5	38.5	38.5	38.5

5 In the following countries, teachers' working hours are set at the individual, local or school level. They include teaching and non-teaching activities.

	Pre-primary	Primary	Lower secondary	Upper secondary General	Upper secondary Vocational
Russian Federation	m	20.0	18.0	18.0	m
New Zealand			25.0	26.0	

6 In the following countries, teachers are employed under individual, local or school-level contracts for a specific number of teaching hours. There is no set time to be spent in non-teaching activities.

	Pre-primary	Primary	Lower secondary	Upper secondary General	Upper secondary Vocational
Uruguay	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Mexico			25.0		

Source: OECD/UNESCO WEL.

وفي بعض الدول مثل إندونيسيا وبيرو وتايلاند وأورجواي ،
تحدد ساعات التدريس فقط بشكل ثابت ، ويفترض أن يقوم
المعلمون بأداء مهامهم الأخرى دون الحاجة إلى طلب وقت إضافي
ينص عليه في عقود العمل المبرمة معهم .

وفي دول أخرى مثل الأرجنتين وإندونيسيا وماليزيا والفلبين
وتايلاند ، يتعين على المعلمين البقاء في المدرسة عددًا معينًا من
الساعات في الأسبوع . يقومون خلالها بالتدريس وأداء مهام أخرى
غير التدريس .

وفي بعض الدول بما فيها إندونيسيا وبيرو وتايلاند وأورجواي
يتعين على المعلمين تدريس عدد معين من الساعات في الأسبوع .
ولا يوجد وقت محدد للنشاطات غير التدريسية . وفي دول أخرى،
مثل روسيا الاتحادية ، تتحدد ساعات عمل المدرسين على مستوى
المدرسة أو على المستوى المحلي .

وإذا وضعنا في الاعتبار الدول التي تنص تشريعاتها وقوانينها
على أن ساعات عمل المعلم تشمل القيام بمهام التدريس ونشاطات
أخرى غير التدريس ، نجد أن عمل المدرس لمدة ٤٠ ساعة في
الأسبوع في البرازيل أو ماليزيا أو الفلبين أو تايلاند يكون ضعف
عدد ساعات المعلم في إندونيسيا أو أورجواي . وبوجه عام فإن
مهام المدرس التي تشمل القيام بنشاطات أخرى بخلاف التدريس
تتراوح فيما يبدو بين ١٠٪ و ٥٠٪ من عدد ساعات عمل
المدرس الأسبوعية في دول المؤشر العالمي للتعليم .

ورغم أن عدد الساعات القانونية التي تفرض على المعلم للقيام
بمهام التدريس إنما تقيس جزءًا من الأعمال التي يؤديها المعلم ،
فإنه من السهل مقارنة هذه الساعات بين الدول أكثر من قياس
إجمالي ساعات العمل . ويوضح الشكل ٢-٨ متوسط عدد ساعات

يُقاس عدد ساعات
التدريس بقدر أكبر من السهولة
فيما بين الدول مقارنة بقياس
عدد ساعات العمل .

التدريس السنوية حسب مراحل التعليم . ويتم تحديد عدد ساعات العمل بالتدريس هنا على أساس صافي عدد الساعات التي يقضيها المدرس في التدريس . ويتم حسابها على أساس العدد السنوي لأسابيع الدراسة ومضاعفتها في عدد الفترات التي يفترض أن يقضيها أي معلم في التدريس لفصل أو لمجموعة من الطلاب ، وتضعيفها بطول الفترة بالدقائق ، وقسمتها على ٦٠ . ويستبعد من الفترات الزمنية عادة فترات الراحة المسموح بها بين الحصص أو مجموعات الحصص الدراسية وأيام العطلات والأعياد العامة التي تغلق فيها المدارس .

وفي مرحلة التعليم الأساسي ، تأتي باراجواي وروسيا الاتحادية ، اللتان تقل فيهما عدد ساعات التدريس عن ٧٠٠ ساعة في السنة - أي أقل بنحو ١٠٠ ساعة عن المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية - في الطرف الأخير المنخفض من الرسم البياني الخاص بدول المؤشر العالمي للتعليم ، في حين تقع إندونيسيا والفلبين وسيريلانكا ، التي يزيد عدد ساعات التدريس فيها عن ١٢٠٠ ساعة أو أكثر في السنة ، عند الطرف المرتفع من الخط البياني ، وبذلك فهي تزيد بنحو ٤٠٠ ساعة و ٦٠٠ ساعة عن المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (انظر جدول ٣٣ في ملحق A4) . وفي الدول التسع المتبقية يتراوح عدد ساعات التدريس المحددة سنوياً بين ٧٣٢ ساعة في أوروغواي و ٩٧ ساعة في زيمبابوي .

وإذا وضعنا في الحسبان ارتفاع تكلفة تدريب المعلمين في مراحل التعليم العليا ، يتعين على الدول أن تضمن أنها تحصل على أقصى حد من العائدات من هذا الاستثمار . وعلى عكس الوضع السائد في الغالبية العظمى من دول منظمة التعاون الاقتصادي

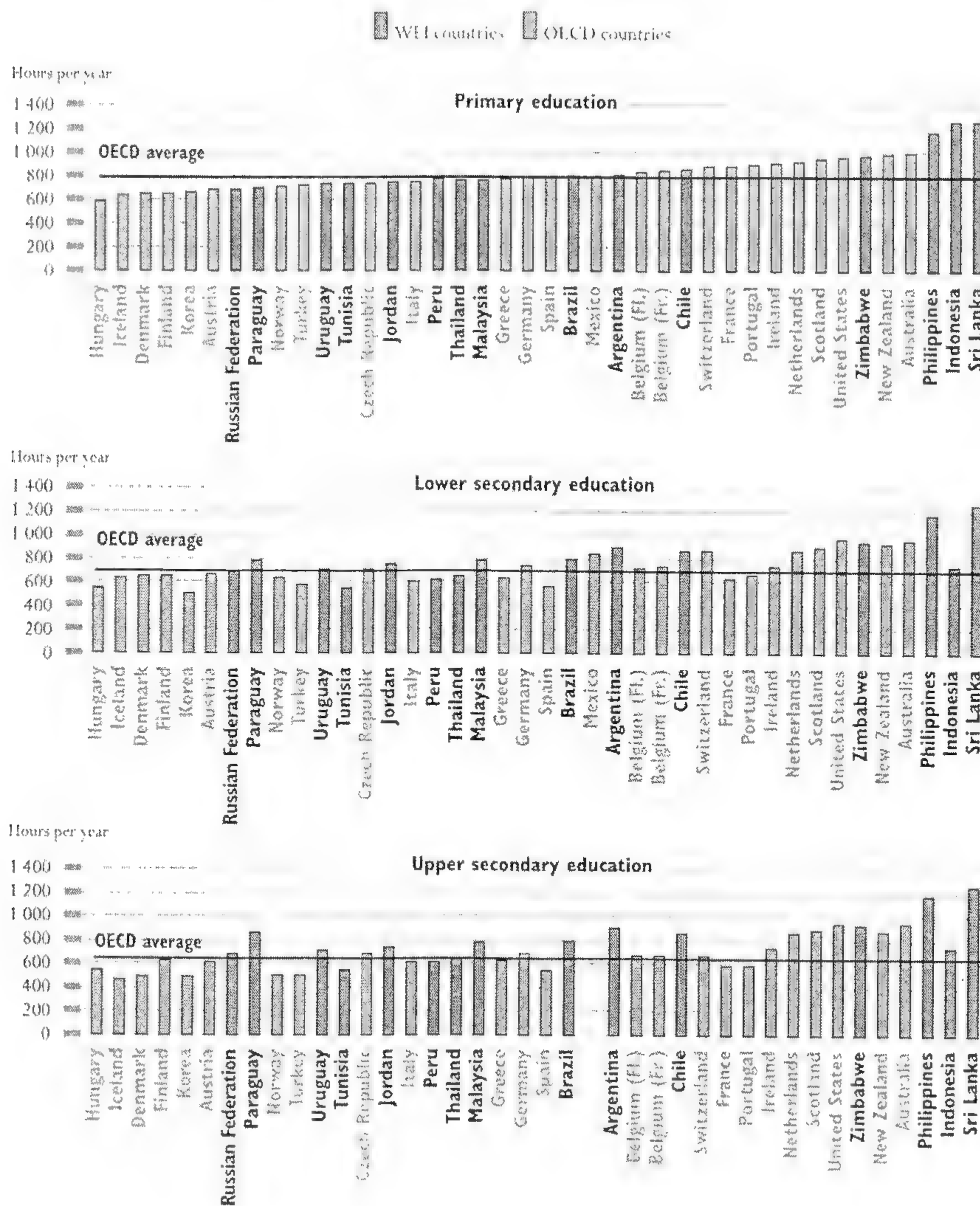
في إندونيسيا والفلبين وسيريلانكا يصل عدد ساعات عمل المعلمين بالتدريس إلى ضعف عدد الساعات التي يقضيها نظراؤهم في التدريس في باراجواي وروسيا الاتحادية .

على عكس الوضع السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، يتماثل عدد ساعات التدريس في معظم دول

والتتمية ، حيث ينخفض عدد ساعات التدريس في مراحل التعليم الأعلى ، يظل عدد ساعات عمل المدرسين في ثلثي دول المؤشر العالمي للتعليم كما هو دون تغير بين مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي العليا ، بل إنها ترتفع في الأرجنتين وباراجواي وبدرجة أقل في ماليزيا (انظر جدول ٣٣ في ملحق A4) . والدول التي يتحمل فيها المدرسون أعباء تدريسية بسيطة هي إندونيسيا وبيرو وتايلاند وتونس .

المؤشر العالمي في جميع
مراحل التعليم أو تتزايد في
المراحل الأعلى .

Figure 2.8
Statutory number of teaching hours per year in public institutions, by level of education, 1999



Countries are ranked in ascending order of statutory primary education
Source: OECD/UNESCO WEL, Table 33 in Annex A4.

ففي إندونيسيا ينخفض عدد ساعات التدريس من ١٢٦٠ ساعة في مرحلة التعليم الأساسي إلى ٧٣٨ ساعة في مرحلة التعليم الثانوي ، وفي الدول الثلاث الأخرى يعمل مدرسو المرحلة الثانوية لفترة تتراوح بين ١٠٤ ساعات و ١٨٧ ساعة أقل من زملائهم العاملين في مرحلة التعليم الأساسي .

وفي دول المؤشر العالمي للتعليم ، يعمل معلمو المرحلة الثانوية العليا ساعات تقل في المتوسط بنحو ٥٠ ساعة عن نظرائهم العاملين في مرحلة التعليم الأساسي ، في حين إن متوسط الفارق في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية يبلغ حوالي ١٤٠ ساعة ، رغم أنه قد يتم في بعض الحالات تعويض تخفيض عدد ساعات التدريس في مرحلة التعليم الثانوي العليا بزيادة الوقت المخصص للأنشطة غير التدريسية .

وينطوي تخفيض عدد ساعات التدريس في مرحلة التعليم الثانوي ، حيث تطول ساعات الإشراف على الطلاب ، بشكل واضح ، على زيادة نسبة الطلاب إلى المعلمين ، ويكون لذلك تأثير مباشر على تكلفة التدريس لكل طالب . وقد عمد العديد من دول المؤشر العالمي للتعليم إلى تثبيت عدد ساعات عمل المعلمين في جميع المراحل . وترتب على هذه الإستراتيجية زيادة عبء العمل الملقى على كاهل مدرسي التعليم الثانوي ، وذلك نتيجة تزايد حجم الفصول ، ولأن الوقت اللازم لتحضير الدروس وأعمال التصحيح مثلا ، قد يمتد لساعات أطول في مراحل التعليم الأعلى .

ولا توجد إجابة واحدة لمسألة مدى الاتساع أو الصغر الذي يجب أن تكون عليه الفصول لكي تصل النتائج التعليمية إلى حد الكمال . وأخيرا يعتمد الحجم المناسب للفصول على تقنيات الإدارة التي تعتمد بدورها على القيم والاتجاهات الثقافية (أي النظام

يؤدي ارتفاع عدد ساعات التدريس في مراحل التعليم الأعلى ، حيث تمتد عادة ساعات الإشراف على الطلاب ، إلى خفض التكاليف وزيادة الأعباء المفروضة على المدرسين.

رغم استمرار الجدل حول الحجم الأمثل لحجم الفصول ، ينبغي حساب التكاليف المرتبطة بتقليل حجم الفصول

مع الوضع في الاعتبار
الأهداف السياسية الأخرى .

والسلوك الجماعي) ، وعلى التسهيلات المادية (أى حجم فصول
الدراسة) ، وعلى المواد التعليمية المناسبة . وفى استعراض حديث
لبحث دولى أشارت الدلائل الخاصة بأثر حجم الفصل على مدى
تحصيل الطلاب (Hanushek,1998) ، تبين أن ١٥ ٪ فقط من
الـ ٢٥٠ دراسة التى تم فحصها أشارت إلى وجود علاقة إحصائية
واضحة تحبذ صغر حجم الفصول . وأوضحت الأبحاث التى
أجريت فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية خلال العقد
الماضى أنه لا يكفى التركيز على حجم الفصل بدون التفكير فى
تغيير طرق التدريس وتنظيم الفصل . وعلى أية حال فإن الفصول
الصغيرة تتيح للمعلمين بوجه عام تخصيص وقت أطول لمهام
التدريس واستخدام مناهج بديلة وأن يكونوا أكثر ابتكاراً وأن يقوموا
بتقويم الطلاب بمعدل أكبر وإدارة الفصول بطريقة أفضل . وتشير
الأدلة إلى أن المزية الرئيسية لصغر حجم الفصول تتمثل فى تحسين
اتجاهات المدرسين وسلوكهم التدريسي ، وأن المعلمين والمتعلمين
يشعرون بمزيد من الراحة وعدم التوتر .

يمكن الحصول على تقدير غير
مباشر لحجم الفصل من خلال
مقارنة نسبة الطلاب إلى
المعلمين بعدد ساعات التقاء
الطلاب مع المعلمين أثناء
السنة الدراسية .

وفى الوقت نفسه يكون تقليل حجم الفصول مكلفاً للغاية،
وينبغى الموازنة بين قرار تقليل حجم الفصول وأهداف السياسة
الأخرى ، بما فى ذلك تحسين فرص الالتحاق بالتعليم وتحسين
الأجور والمرتبات التنافسية للمدرسين والاستثمار فى البنية
الأساسية للمدارس والأدوات والإمدادات .

ويوضح الشكل ٢-٩ متوسط حجم الفصول فى مرحلة التعليم
الأساسى وفى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط ، ويتم تقدير حجم
الفصل على أساس عدد ساعات الإشراف مقسومة على عدد
ساعات التدريس القانونية ونسبة الطلاب إلى المعلمين . وهذا
المقياس يساوى تحديد نسبة المعلمين إلى الطلاب بعدد الساعات
التي يلتقى فيها المعلمون بالطلاب فى أثناء العام الدراسى ، ويمكن

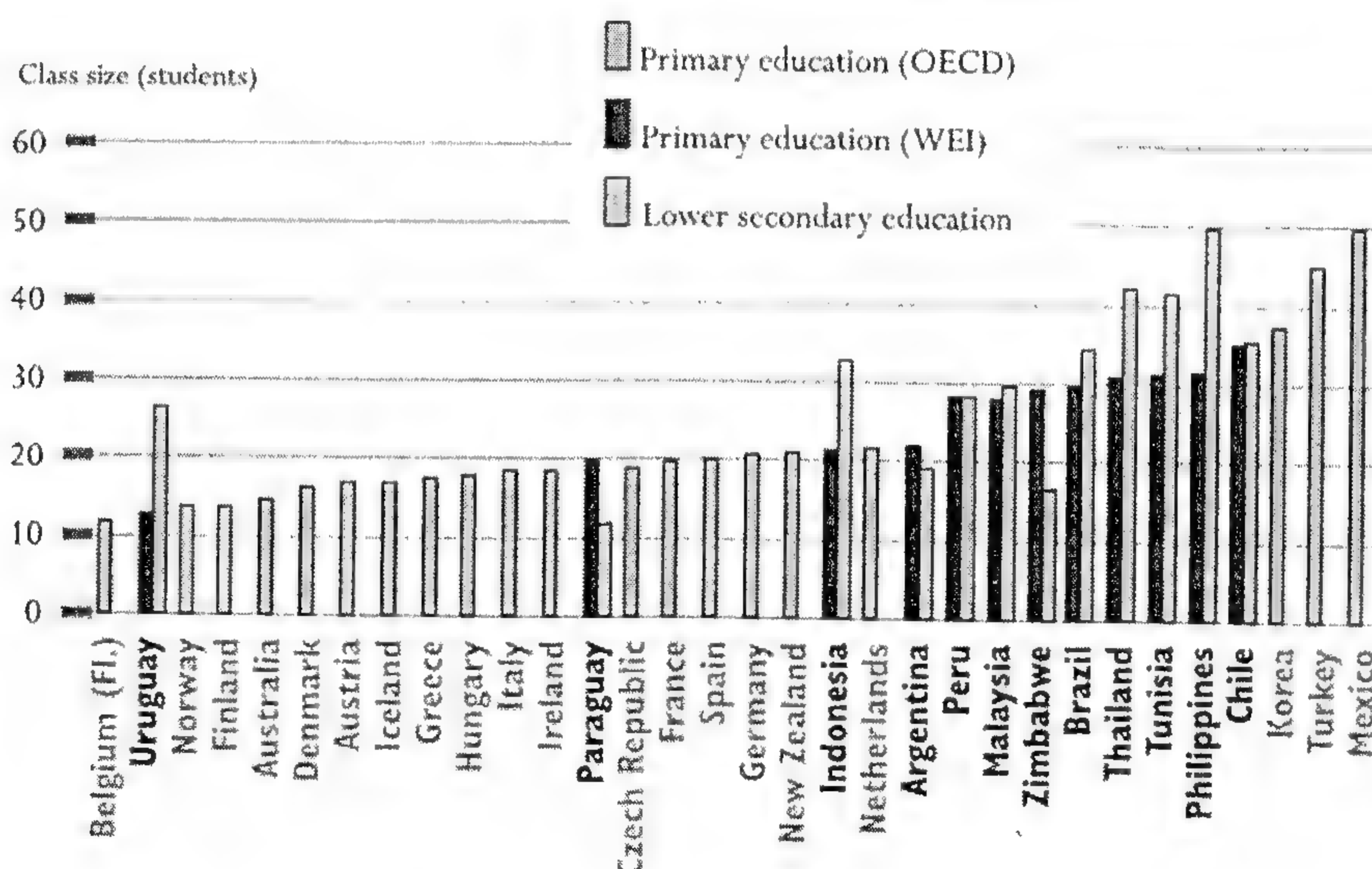
استخدامه بديلا لحجم الفصل إذا افترضنا أن جميع مدرسي الفصول يكونون مشغولين تماما بمهام التدريس .

وباستخدام هذا الأسلوب في تقدير حجم الفصول ، يتبين أن مدرس التعليم الأساسي يدرس في المتوسط لفصل يزيد ثلاث مرات في الحجم في شيلي (٣٥ طالبا) عن نظيره في أوروغواي (١٣ طالبا) (انظر جدول ٣٦ في ملحق A4) . ويتراوح عدد الطلاب في الفصول في اثنتي عشرة دولة الباقية بين ٢٠ طالبا (باراجواي) إلى ٣٢ طالبا . وفي دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية يبلغ حجم فصل التعليم الأساسي في معظم الدول على أية حال ٢٠ طالبا أو أقل ، بما في ذلك أستراليا والنمسا وبلجيكا وجمهورية التشيك والدانمارك وفنلندا وفرنسا وألمانيا واليونان وأيسلندا وإيطاليا وأيرلندا والمجر ونيوزيلندا وإسبانيا .

وفي جميع دول المؤشر العالمي للتعليم ، باستثناء الأرجنتين وباراجواي وروسيا الاتحادية ، يعمل مدرسو المرحلة الثانوية المتوسطة في فصول يزيد متوسط الطلاب فيها عن متوسط عدد الطلاب في التعليم الأساسي ، حيث يتراوح بين أقل من ٢٠ طالب في هذه الدول الثلاث ، و ٥٠ طالبا في الفصل الواحد في الفلبين . وفي سبع دول من الدول الثلاث عشرة التي تتوافر بياناتها ، يزيد متوسط عدد الطلاب في الفصل الواحد عن ٣٠ طالبا ، وفي تايلاند وتونس والفلبين يدرس المعلمون لأكثر من ٤٠ طالبا في الفصل الواحد (انظر جدول ٣٦ في ملحق A4) .

يعمل معلمو التعليم الأساسي في فصول يتراوح عدد طلابها بين ١٣ طالبا و ٣٥ طالبا ، بينما يتراوح عدد الطلاب في المرحلة الثانوية بين ١٢ طالبا وخمسين طالبا في الفصل .

Figure 2.9
Average class sizes for public primary and lower secondary education



Source: OECD/UNESCO WEI, Table 36 in Annex A4. For year of reference see Table 36.

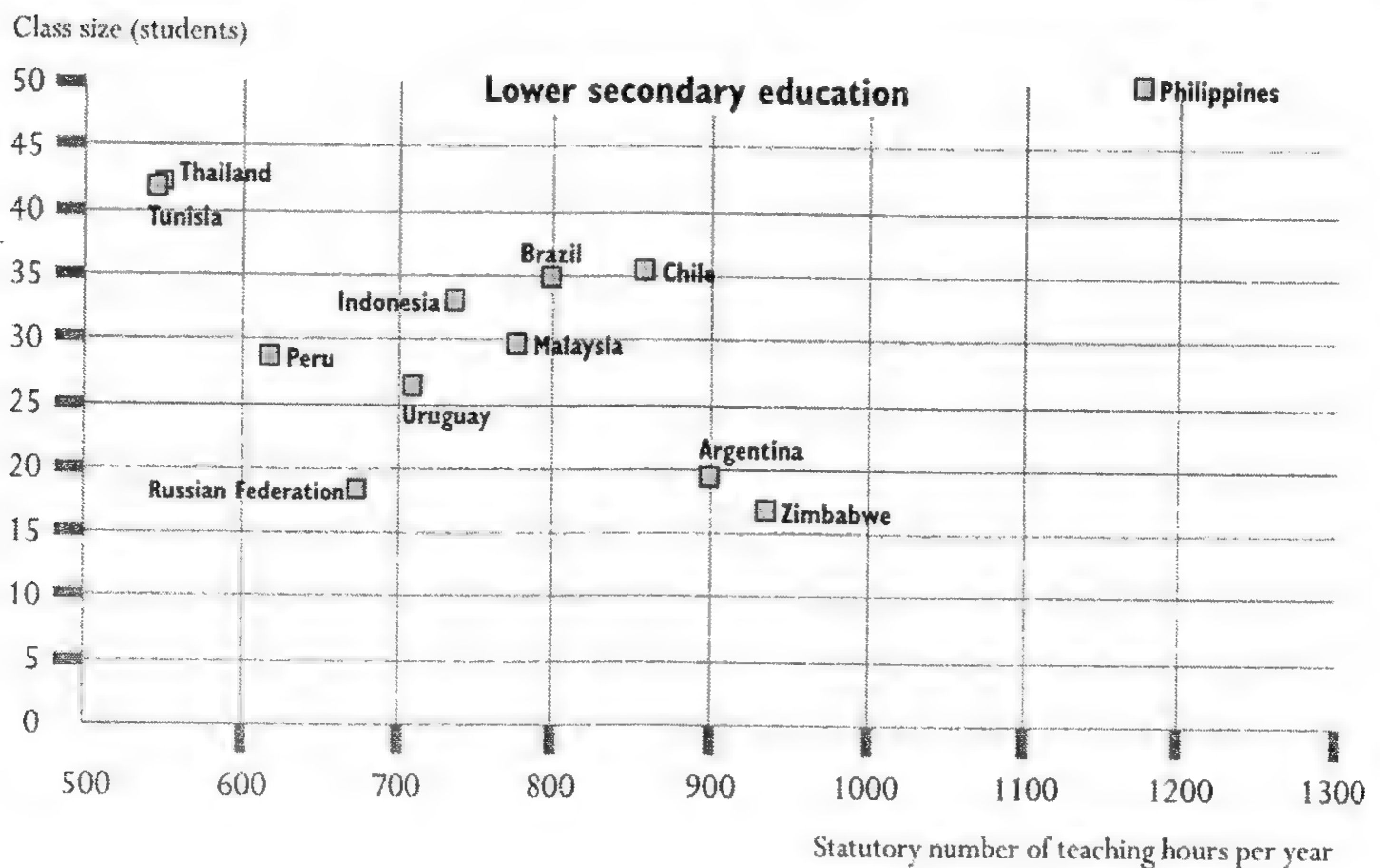
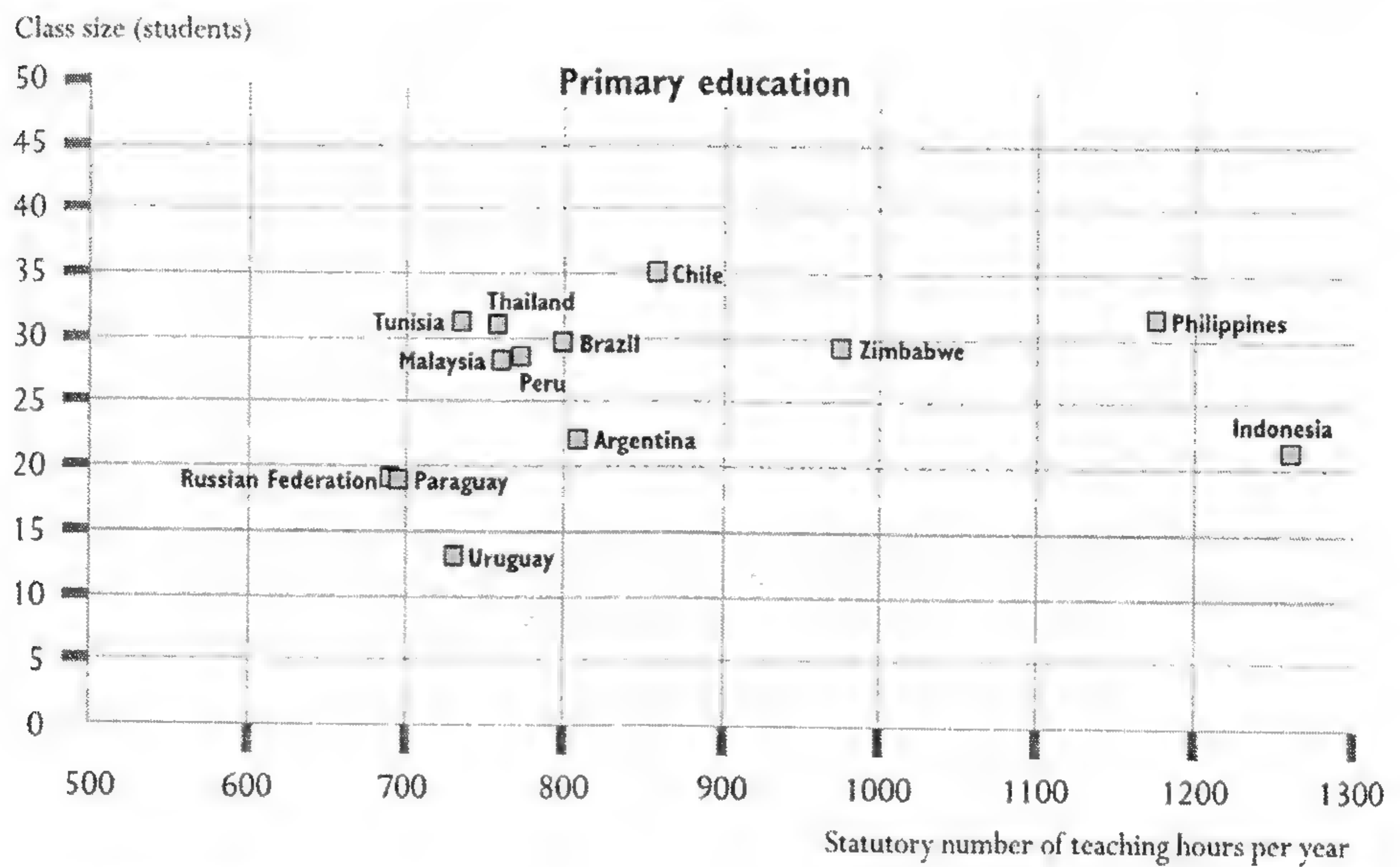
وقد تقدر هذه الأرقام أحجام الفصول بأقل من أحجامها الحقيقية في كل من مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى ، لأنها تعتمد على العدد الإجمالى للمدرسين المتفرغين ، والذى قد يتضمن أفرادا من القائمين على التعليم ممن لا يقومون بالفعل بالتدريس ، مثل المدرسات الحاصلات على إجازة وضع أو الحاصلين على إجازة تدريبية . وعلى أية حال فإن التقديرات المباشرة لأحجام الفصول المتاحة من خلال الدراسة الدولية الثالثة المكررة للعلوم والرياضيات التى أعدها الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز التعليمى ، أكبر من التقديرات الخاصة بدول المؤشر العالمى للتعليم فى دولتين فقط من ثمانى دول من دول المؤشر العالمى التى تتوافر بياناتها .

وهاتان الدولتان هما ماليزيا وإندونيسيا ، حيث يعمل معلمو الرياضيات والعلوم فى فصول يبلغ متوسط عدد الطلاب فيها ٣٨ طالبًا و ٤٤ طالبًا على التوالى.

ويمكن تخفيف عبء امتداد عدد ساعات التدريس عن طريق تصغير حجم الفصول ، باعتبار أن ذلك يعد عبئًا خفيفًا حيث إن ضخامة حجم الفصول تزيد من وطأة ساعات التدريس . وللتعرف بمزيد من الوضوح على شكل وطبيعة عبء العمل الملقى على كاهل المدرسين ، يجب النظر إلى عدد ساعات التدريس وحجم الفصول معاً . ويقارن الشكل رقم ٢ - ١٠ أوجه الاختلاف من حيث ساعات التدريس السنوية وحجم الفصول فيما بين مرحلة التعليم الأساسى ومرحلة التعليم الثانوى العليا.

إن مراجعة عدد ساعات التدريس وحجم الفصول معاً يقدم صورة أفضل عن عبء العمل الذى يتحمله المدرسون ويوضح الأولويات الملحة المحتملة.

Figure 2.10
Class size and teaching hours, 1999



Source: OECD/UNESCO WEI, Tables 33 & 36 in Annex A4.

ويبدو أن هناك أولويات نسبية في بعض الدول بين حجم الفصل وساعات التدريس . ففي إندونيسيا على سبيل المثال يتحمل المعلمون في التعليم الأساسي عبئاً تدريسياً ضخماً (انظر جدول ٣٣ في ملحق A4) ولكن أعداد الطلاب في الفصل الواحد تكون قليلة نسبياً (انظر جدول ٣٦ في ملحق A4) . وفي تونس يعمل معلمو المرحلة الثانوية المتوسطة في فصول كبيرة نسبياً ، ولكن عدد ساعات التدريس يقل بمقدار الثلث عن نظيرتها السائدة في دول المؤشر العالمي للتعليم . وعلى أية حال لا تظهر هذه الأولويات في دول أخرى . فمعلمو المرحلة الثانوية المتوسطة في الفلبين على سبيل المثال يعملون لساعات أطول من نظرائهم في دول المؤشر العالمي للتعليم . ويرافق ذلك ضخامة أعداد الفصول ، في حين – على النقيض من ذلك تماماً – يعمل مدرسو التعليم الأساسي في أوروغواي لساعات أطول في فصول أصغر؛ وبذلك يأتون في المرتبة الثانية في الترتيب .

وفي بعض الحالات تقتصر الأولويات على مرحلة معينة من المراحل . ففي تونس وتايلاند على سبيل المثال يتم تعويض زيادة عدد الطلاب في الفصل بدءاً من مرحلة التعليم الأساسي وحتى مرحلة التعليم الثانوي المتوسط بتخفيف عبء التدريس . وفي دول أخرى مثل الفلبين وأوروغواي ، وفي البرازيل بدرجة أقل ، لا يصاحب ضخامة عدد الفصول في التعليم الثانوي المتوسط مقارنة بحجمها في مرحلة التعليم الأساسي تقليل عدد ساعات التدريس . وفي مجموعة أخرى من الدول ، بما فيها دولة شيلي ، يكون عدد ساعات التدريس وحجم الفصول في مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي المتوسط متماثلاً تقريباً . وربما يشير هذا التباين فيما بين الدول إلى الأولوية النسبية التي تمنح لالتحاق الطلاب وإلى المدرسين والتعرض للتعليم في مرحلة معينة من

مراحل التعليم ، ولكنها قد تعكس أيضًا تأثير عوامل التغير الديموغرافي السريع و/ أو عوامل الالتحاق .

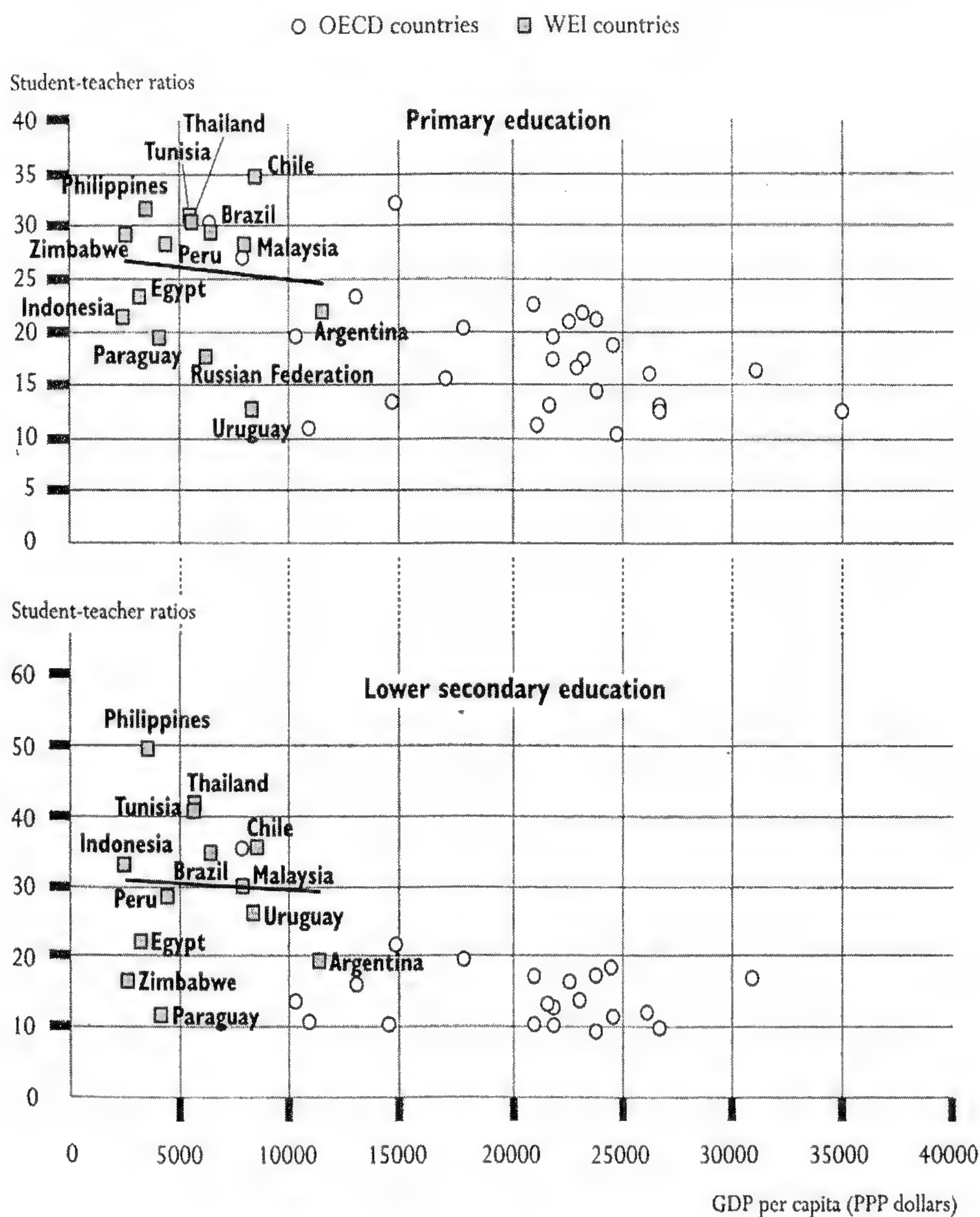
ويتبين بوجه عام من تحليل عدد ساعات عمل المعلمين وأحجام الفصول أنهم يعملون في ظروف عمل متباينة تباينًا كبيرًا في دول المؤشر العالمي للتعليم . ففي الفلبين يعمل مدرس التعليم الثانوي المتوسط في فصول يبلغ متوسط عدد الطلاب فيها ٥٠ طالبًا ويعمل أكثر من ٢٩ ساعة في الأسبوع لمدة أربعين أسبوعًا في السنة ، وبذلك يصل إجمالي عدد ساعات عمله بالتدريس إلى ١١٧٦ ساعة في السنة (انظر جدول ٣٣ في ملحق A4) . وعلى النقيض من ذلك تمامًا ، يعمل مدرس التعليم الأساسي في أوروغواي أقل من ٢٠ ساعة في الأسبوع لمدة ٣٨ أسبوعًا ، بإجمالي ٧٣٢ ساعة في السنة ، ويبلغ متوسط عدد الطلاب في الفصل الواحد ١٣ طالبًا . وعلى أية حال ينبغي مراعاة الحذر عند المقارنة بين الاستنتاجات المستقاة من هذه الأرقام الخاصة بالوضع النسبي لمهنة التدريس في مختلف الدول ، لأن وضع المدرسين يتأثر غالبًا بظروف أخرى محلية غير مدرجة في هذه البيانات .

أعباء عمل المدرسين والدخل القومي

تتخذ القرارات السياسية الخاصة بأحجام الفصول وساعات التدريس طبقًا لقيود الميزانية . ورغم عدم وجود علاقة واضحة بين ساعات التدريس ونصيب الفرد من الدخل القومي في دول المؤشر العالمي للتعليم ، فإنه توجد فيما يبدو علاقة وثيقة بين نسبة المعلمين إلى الطلاب وبين الدخل القومي (انظر جدول ١١-٢) .

وفى كل من مرحلة التعليم الأساسى ومرحلة التعليم الثانوى المتوسطة، ترتبط نسبة الطلاب إلى المعلمين (وأحجام الفصول بالتبعية) ارتباطًا وثيقًا بمستويات نصيب الفرد من الدخل القومى . ومع ذلك نجد أن أحجام الفصول فى بعض الدول ، مثل إندونيسيا وأورجواى ، أصغر مما هو متوقع قياسًا إلى متوسط نصيب الفرد من الدخل القومى . وعلى النقيض من ذلك يلاحظ أن حجم الفصول فى شيلى فى مرحلة التعليم الأساسى ، وفى الفلبين فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط ، يكون أكبر مما هو متوقع استنادًا إلى نصيب الفرد من الدخل القومى . وقد يفسر امتداد ساعات التدريس القانونية الطويلة بالنسبة لمعلمى التعليم الأساسى فى إندونيسيا ، وانخفاض عدد ساعات الإشراف والتوجيه لطلاب التعليم الأساسى فى أورجواى ، السبب وراء صغر أحجام فصول هذه المرحلة التعليمية بالمقارنة بما هو متوقع فى هاتين الدولتين . ومن ناحية أخرى فإن طول عدد ساعات التوجيه والإشراف لطلاب التعليم الأساسى فى شيلى وقصر هذه الساعات بالنسبة لطلاب التعليم الثانوى فى الفلبين ، يمكن أن يفسر السبب وراء ما لوحظ من ضخامة أحجام الفصول أكثر مما هو متوقع فى هاتين الدولتين .

Figure 2.11
Student-teacher ratios and GDP per capita, 1999



Source: OECD/UNESCO WEI, Tables 1 & 21 in Annex A4.

وبوجه عام يشير الانحراف فى العلاقة بين حجم الفصول ونصيب الفرد من الدخل القومى والسائد فى عدة دول إلى وجود مجال واسع لخيارات السياسة . وقد تتطوى هذه الخيارات على منح التعليم أولوية اقتصادية عالية أو تكليف المعلمين بأعباء عمل أقل ، أو زيادة الزمن المخصص للإشراف على الطلاب أو زيادة مرتبات المعلمين .

وكما يلاحظ فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، يتضاءل الارتباط بين نسبة الطلاب إلى المعلمين وبين مستويات نصيب الفرد من الدخل القومى مع ارتفاع نصيب الفرد من الدخل القومى ، ولأن وهناك عوامل أخرى غير الدخل القومى تحدد عادة سياسة حجم الفصول .

٣- ماذا نقدم للمعلمين

تمثل المرتبات والأجور والترقى المهنى بوجه عام الحوافز المادية التى تقدم للمعلمين . والموازنة بين ما يطلب من المعلمين وما يقدم لهم له تأثير مهم على تركيب القوة العاملة من المدرسين وعلى جودة التدريس . وقد تبين أن المحاولات المبذولة لتقليل التكاليف عن طريق زيادة حجم الفصول وساعات التدريس ، وخفض المؤهلات والأجور، تعمل غالباً على إعاقة التنمية التعليمية. إذ إن اجتذاب الأشخاص ذوى المهارات واستمرارهم فى العمل بالتدريس يعد شرطاً مسبقاً لضمان ارتفاع جودة التعليم فى المستقبل .

مرتبات المدرسين وأجورهم

ترتبط مرتبات المعلمين
وأجورهم ارتباطًا وثيقًا بمهارة
المعلمين العاملين في هذه
المهنة . ولكنها تمثل العنصر
الوحيد الأكبر في نفقات التعليم

قد يؤثر المستوى النسبي لأجور المدرسين وإمكانية رفع
المرتبات في أثناء سنى عملهم المهني على القرار الذى يتخذه
الأشخاص الأكفاء بالعمل بمهنة التدريس أو استمرارهم فيها . وفى
الوقت نفسه ، فإن الضغوط المفروضة لتحسين جودة التعليم تخضع
غالبًا لقيود مالية شديدة ، وتعتبر أجور المعلمين ومخصصاتهم
العامل الوحيد الضخم فى تكلفة تقديم الخدمة التعليمية ، إذ تمثل
ثلثي أو أكثر من ثلثي الإنفاق العام على التعليم فى معظم الدول .

ومستوى التعويض لا يشمل فقط المرتب الصافى الذى يحصل
عليه المدرسون ، وإنما يشمل أيضًا مزايا إضافية . وقد ينجذب
الأشخاص الأكفاء للعمل بمهنة التدريس فى ظروف خاصة ، حتى
حينما تكون الأجور منخفضة نسبيًا ، لأن الأمان الوظيفى فى مهنة
التدريس أكبر من نظيره فى وظائف القطاع الخاص ، ولأن
ظروف العمل وشروطه مميزة (مثل قصر ساعات العمل اليومى
أو الأسبوعى أو السنوى) ، أو لأنها توفر لهم إمكانية الحصول
على التأمين الصحى القومى والتمتع بتدابير المعاش .

تحدد قوى السوق مدى جاذبية
مهنة التدريس .

وفى جميع دول المؤشر العالمى للتعليم تقريبًا تحدد قوى
السوق مدى جاذبية مهنة التدريس . وتأثير العوامل المختلفة
لمجموعة التعويضات الكلية يختلف من دولة إلى أخرى ، بل
وداخل الدولة الواحدة بمرور الزمن . فإذا كانت التعويضات التى
يتقاضاها المعلمون سخية بدرجة كبيرة فسوف يكون هناك فائض
فى المؤهلين المتقدمين للعمل بمهنة التدريس . وبالإضافة إلى ذلك
تكون مهنة التدريس أحيانًا إحدى المهن القليلة فى الدول النامية
التي تخصص للأفراد المؤهلين تأهيلًا عاليًا . وفى هذه الحالات لا يكون
هناك سوق فعال بديل ، وحتى مستويات التعويض المنخفضة

ستجذب آنذاك المتقدمين المؤهلين . وعلى أية حال ، ومع البدء فى تطوير وتنمية قطاعات أخرى من الاقتصاد ، من المحتمل حدوث خروج مفاجئ لأفضل المدرسين المؤهلين من مهنة التدريس والانتقال إلى الوظائف الجديدة الأكثر جاذبية .

تستخدم معظم الحكومات جدولاً ثابتاً للمرتبات يتم تحديده بشكل مباشر أو يتم الاتفاق عليه من خلال التفاوض مع نقابات المعلمين . وغالباً ما يكون هناك جدول مرتبات خاص بمعلمى التعليم الأساسى وجدول آخر (ذو مستويات تعويض أعلى) خاص بمعلمى التعليم الثانوى . والملح الأساسى لتوحيد جدول المرتبات هو أن يتحدد مرتب أى معلم على أساس المؤهلات التعليمية وسنوات الخبرة .

ويوضح الشكل رقم ٢- ١٢ ، الخاص بكل دولة من دول المؤشر العالمى للتعليم التى تتوافر بياناتها ، المرتبات القانونية السنوية للمعلمين (بما فى ذلك العلاوات) فى بداية احترافهم للمهنة ، وبعد ١٥ سنة من الخبرة العملية، وحينما يصلون إلى أعلى درجة فى جدول المرتبات ، حسب المرحلة التعليمية التى يعملون فيها . وكلمة مرتبات "قانونية" تعنى بيانات المرتب اللوارة طبقاً للسياسات الرسمية للمؤسسات العامة. وتتحدد المرتبات الوارة فى الجدول باعتبارها تمثل إجمالى الأجور والمرتبات (المبلغ الإجمالى الذى يدفعه صاحب العمل للعامل) مخصوماً منه حصة صاحب العمل فى الضمان الاجتماعى والمعاش (طبقاً لجدول الأجور الحالية) . وتكون المرتبات قبل " خصم الضريبة "، أى قبل خصم ضرائب الدخل . ومرتبات البداية الوارد بيانها تشير إلى متوسط إجمالى المرتب السنوى المقرر فى العام للمعلم المتفرغ الحاصل على الحد الأدنى من التدريب اللازم

تستخدم معظم الحكومات جدولاً
ثابتاً للمرتبات ، للمعلمين الذين
تعينهم .

للحصول على الشهادة في بداية عمله بمهنة التدريس . ويشير المرتب المدفوع مقابل الخبرة العملية لمدة ١٥ سنة إلى المرتب السنوي المقرر للمدرس المتفرغ للعمل داخل الفصول ، الحاصل على الحد الأدنى من التدريب اللازم للحصول على شهادة مع الخبرة العملية لمدة ١٥ سنة . والحد الأقصى من المرتبات الوارد بيانها يشير إلى الحد الأقصى من المرتب السنوي المقرر (أعلى درجة في جدول المرتبات) لأي مدرس متفرغ للعمل داخل الفصول ، وحاصل على الحد الأدنى من التدريب اللازم للشهادة التي تؤهله لوظيفته .

ويتم تحويل المرتبات إلى مكافئ القوة الشرائية وزيادتها بالحد الأقصى للعلاوات التي قد يحصل عليها المدرسون ، لكي يتم تقويم الحد الأقصى المحتمل لدخلهم وإمكانية المقارنة بين الدول من حيث قدرة المعلم على شراء مجموعة معينة من السلع والخدمات .

توجد فروق كبيرة بين الدول في المرتبات المدفوعة للمدرسين . فالمرتب القانوني للمعلم المتمرس في مدرسة من مدارس التعليم الأساسي الحاصل على الحد الأدنى من التدريب اللازم لتأهيله يتراوح بين أقل من ٣٠٠٠ دولار بمكافئ القوة الشرائية في إندونيسيا إلى حوالي ١٦ ألف دولار في شيلي (انظر جدول 25a في ملحق A4) .

تبلغ مرتبات المعلمين الذين بلغوا منتصف عمرهم الوظيفي في إندونيسيا خمس مرتبات نظرائهم في شيلي في مرحلة التعليم الأساسي ، حتى بعد تحويل الاختلاف في مكافئ القوة الشرائية .

Figure 2.12
Annual starting, mid- career and maximum statutory teachers salaries (including all possible bonuses)
by level of education and years of service, 1999 (PPP dollars)

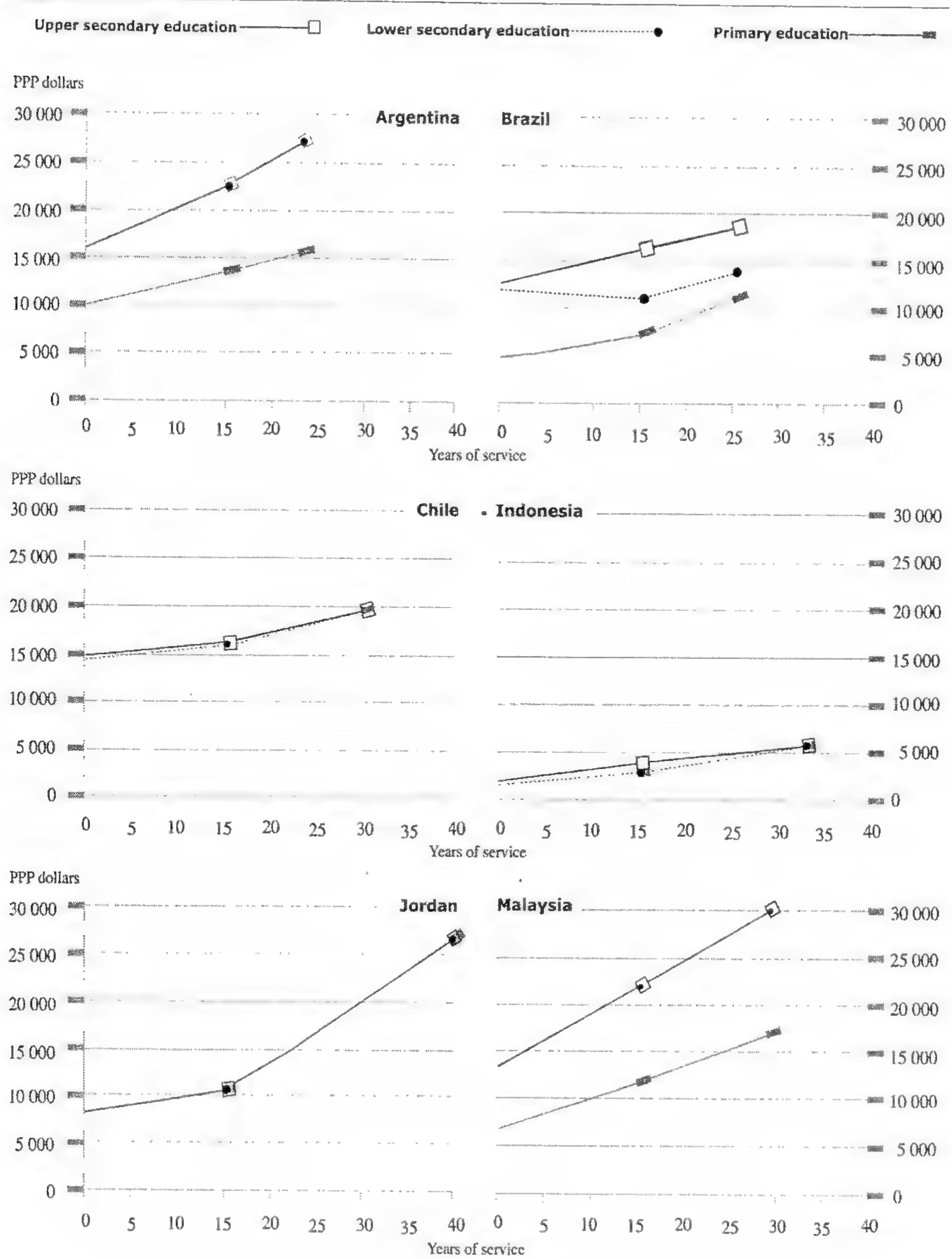
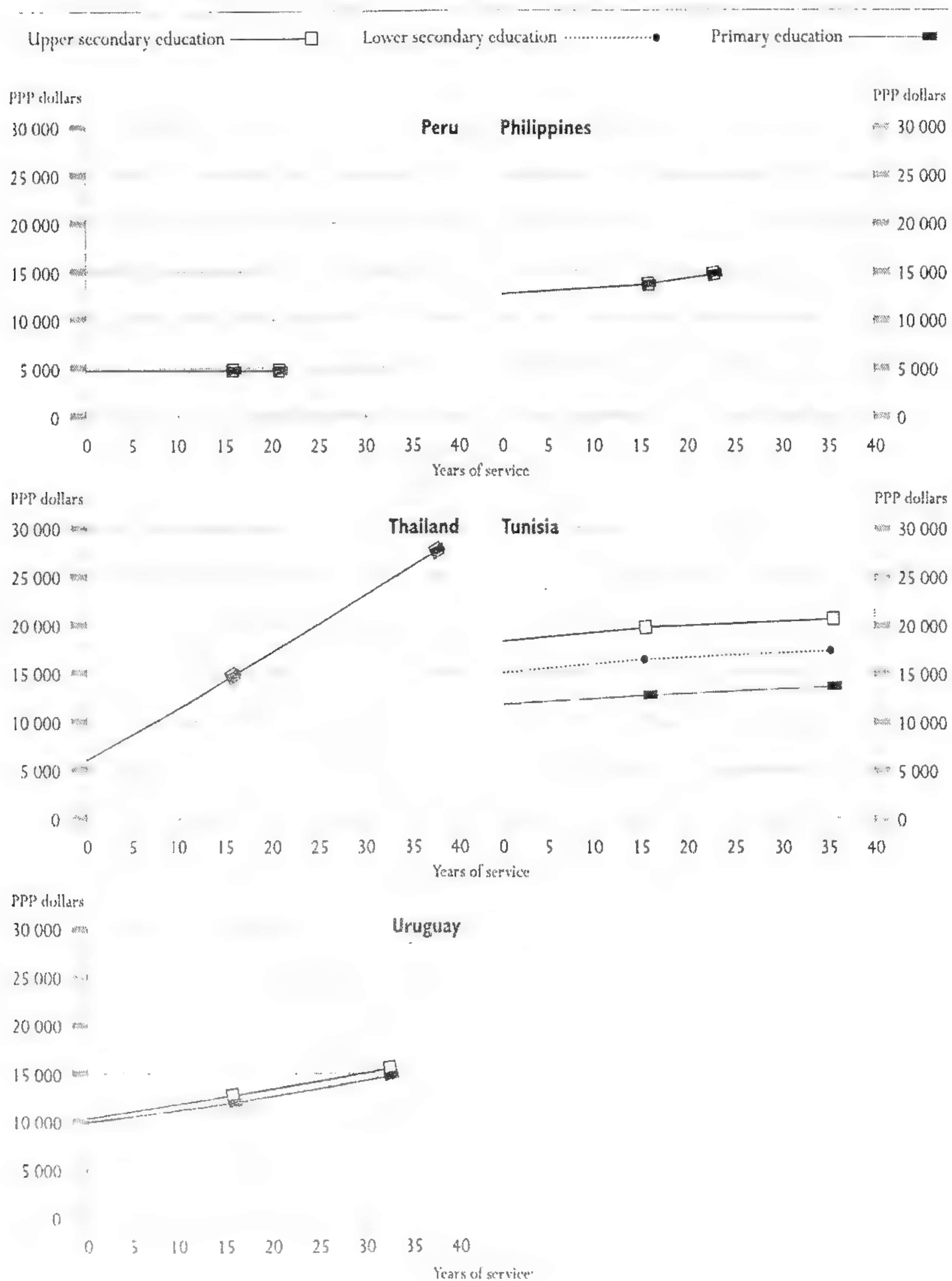


Figure 2.12 (continued)
Annual starting, mid-career and maximum statutory teachers' salaries (including all possible bonuses)
by level of education and years of service, 1999 (PPP dollars)



وعلى أية حال تقل مستويات الأجور حتى في شيلي بأكثر من ١٠ آلاف دولار بمكافئ القوة الشرائية عن المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، حيث تتراوح المرتبات بين ٨ آلاف دولار إلى ١٣ ألف دولار بمكافئ القوة الشرائية في جمهورية التشيك والمجر والمكسيك وتركيا وبين ٣٠ ألف دولار و ٥٢ ألف دولار بمكافئ القوة الشرائية في أستراليا وبلجيكا والدانمارك وألمانيا وأيرلندا وكوريا وهولندا ونيوزيلندا وإسبانيا وسويسرا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة .

وفي المرحلة الثانوية ، تتراوح الأجور بما فيها جميع العلاوات بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية بين ٢٩٠٠ دولار و ٣٥٠٠ دولار بمكافئ القوة الشرائية في إندونيسيا (ويعتمد ذلك على مرحلة التعليم) وأكثر من ٢٠ ألف دولار بمكافئ القوة الشرائية في الأرجنتين وماليزيا . وفي المرحلة الثانوية أيضا ، يقل متوسط الأجور القانونية في دول المؤشر العالمي للتعليم إلى أقل من نصف متوسط الأجور في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

تقدر بعض الدول خبرة المدرسين وتكافئها .

وفي تايلاند يحصل أى مدرس متمرس بالتعليم الأساسى ووصل إلى قمة جدول الأجور على مرتب يزيد خمس مرات تقريبا عن مرتب أى مدرس في بداية حياته المهنية . (انظر جدول ٢٥ فى ملحق A4) . والدول الأخرى التى تزيد فيها المرتبات زيادة كبيرة فى أثناء الخدمة هى البرازيل وماليزيا وإندونيسيا والأردن ، حيث يتراوح الحد الأدنى للأجور بين ٢,٣ و ٣,٤ ضعف أجر بداية العمل . وتكون هذه الاختلافات بمثابة مؤشر للقيمة المضافة للخبرة العملية بالتدريس والحوافز التى تقدم للمدرسين المتمرسين لكى يستمروا فى العمل فى المهنة . وينبغى ملاحظة أن الاختلاف

بين الحد الأقصى للأجور وبداية الأجر في دول المؤشر العالمي للتعليم يرتفع بدرجة كبيرة عما هو سائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، مما يعكس المكافأة الكبرى التي يجنيها المعلم مقابل مواصلة العمل بمهنة التدريس .

وعلى أية حال توجد دول أخرى من دول المؤشر العالمي للتعليم تتباين فيها الفروق بدرجة محدودة أو تنعدم فيها الفروق تمامًا . فعلى سبيل المثال لا تتغير الأجور في بيرو طوال سنى عمل المدرسين ممن حصلوا على الحد الأدنى من التدريب (أى بدون أن يحملوا لقب متخصص فى طرق التدريس) ، وفى شيلي والفلبين وتونس تتزايد الأجور بمعدل يتراوح بين ١٥٪ و ٥٠٪ فقط من بدء احتراف المهنة حتى الوصول إلى قمة جدول المرتبات . وينبغى الإشارة أيضًا إلى أن عدد السنوات اللازمة للوصول إلى الحد الأقصى فى جدول المرتبات من بداية الأجر تتباين تباينًا كبيرًا ، حيث يتراوح بين ٢٠ سنة تقريبًا فى الأرجنتين أو الفلبين ، وأكثر من ٤٠ سنة فى الأردن .

قد ترتفع أيضًا مرتبات المعلمين فى المراحل التعليمية الأعلى . ففي سبع دول من إحدى عشرة دولة ، تتماثل المرتبات القانونية للمعلمين الذين تصل خبرتهم العملية إلى ١٥ سنة ولديهم الحد الأدنى من المؤهلات أو قد لا تزيد إلا بنسبة ٢٠٪ فيما بين مرحلة التعليم الأساسى ومرحلة التعليم الثانوى (العام) العليا . وعلى النقيض من ذلك ترتفع مرتبات المعلمين القانونية ذوى الخبرة فى مرحلة التعليم الثانوى العليا فى كل من الأرجنتين والبرازيل وماليزيا وتونس بنسبة ٦٩٪ ، ١٢٤٪ ، ٨٨٪ ، ٥٤٪ على التوالى عن نظرائهم من العاملين بمرحلة التعليم الأساسى . ويرجع أحد أسباب اختلاف مرتبات المدرسين فيما بين مراحل التعليم فى

فى بعض الدول ، يحصل معلمو المرحلة الثانوية العليا على مرتب يزيد بمقدار ثلثى ما يحصل عليه مدرسو التعليم الأساسى .

هذه الدول بلا ريب إلى ارتفاع المؤهلات المطلوبة اللازمة للعمل
بمرحلة التعليم الثانوى .

وتجدر الإشارة إلى أن الاختلاف والتباين بين مرتبات معلمى
التعليم الأساسى والتعليم الثانوى تكون نسبتها فى دول المؤشر
العالمى للتعليم أكبر من نظيرتها فى دول منظمة التعاون
الاقتصادى والتنمية ، مما يعكس تزايد الطلب على المعلمين ذوى
المهارات العالية وانخفاض العرض .

ورغم شفافية وبساطة تدبير جداول الأجور الموحدة ،
فإنها لا تساعد على تحفيز المدرسين لتقديم أفضل ما لديهم ، كما
إنها لا تحل مشكلات نقص المدرسين فى بعض المواد (مثل
الرياضيات والعلوم) أو فى المناطق الريفية

وتعد الحوافز الإضافية وسيلة من وسائل تعديل مرتبات
المعلمين دون تغيير جداول المرتبات الحكومية الأساسية . ومثل
هذه الوسائل قد تخدم أهداف عديدة ، مثل مكافئة المعلمين الذين
يتولون مسئوليات أو مهام تتخطى حدود المعايير القانونية ، أو
اجتذاب المرشحين الممتازين إلى مهنة التدريس ، أو تشجيع
المدرسين على تحسين أدائهم ، أو اجتذاب مدرسين إلى العمل فى
تدريس مواد يزيد الطلب عليها عن العرض مثل مادتي الرياضيات
والعلوم أو إلى المناطق الريفية التى يندر فيها المتقدمون للعمل
بمهنة التدريس .

وفى سبع دول من دول المؤشر العالمى للتعليم الاثنى عشرة،
قد يحصل المعلمون على حوافز أعلى من إجمالى مرتباتهم . وهى
تتراوح بين ٧٪ إلى ٨٦٪ من الأجر الكلى ، وتزيد عن ٣٠٪ فى
شيلي (٥١) وإندونيسيا (٦٠) وأورجواى (٨٦) (انظر جدول
25a,26a,27a فى ملحق A4). ويوضح جدول ٢-٢ المعايير

يجوز دفع الحوافز دون
الوصول إلى قمة جدول
الرواتب الأساسية ، والتي
تتراوح فى دول المؤشر
العالمى بين ٦٪ - ٤٩٪ من
المرتب الإجمالى.

التي تحكم تقديم حوافز للمدرسين . وتعرف أية زيادة في المرتب الأساسي هنا بأنها أي فرق في المرتب بين ما يحصل عليه أي مدرس أجرًا مقابل العمل الذي يؤديه في أية مدرسة، والمرتب الذي ينبغي أن يحصل عليه على أساس مستوى الخبرة وحدها (أي عدد سنوات العمل بمهنة التدريس) . وقد تكون التعديلات مؤقتة (وهي التي يشار إليها بالحرف T في جدول ٢-٢) أو دائمة (ويشار إليها بالحرف P) ، وقد تعمل بالفعل على نقل أي مدرس إلى خارج جدول المرتبات ، أو نقله إلى جدول مرتبات مختلف ، أو نقله إلى درجة أعلى داخل جدول المرتبات نفسه . وقد تقدم هذه الحوافز إلى جميع المدرسين الذين تتوافر فيهم الشروط المناسبة (المشار إليها بالعلامة ●) مع التمييز بين بعض المدرسين (ويشار إليهم بالعلامة ■) أو في ظروف استثنائية فقط (ويشار إليها بالعلامة ▲) .

تقدم جميع دول المؤشر العالمي للتعليم - باستثناء زيمبابوي - للمدرسين الذين يعملون في ظروف صعبة حوافز مالية ، بمن فيهم من يعملون في مناطق غير مميزة أو نائية أو باهظة التكلفة . وتقدم نصف الدول علاوات إضافية على المرتب على أساس الوضع الأسرى للمدرسين . وتطبق دول عديدة معايير المكافأة على أساس المهام عند تقديم حوافز إضافية ، ومن أكثرها شيوعًا تولى مهام الإدارة بالإضافة إلى مهام التدريس ، يليها التدريس لعدد أكبر من الفصول أو تدريس عدد ساعات أكبر من المنصوص عليها في العقد القانوني للمدرس المتفرغ . وتكافئ ثلث الدول تقريبًا المدرسين الحاصلين على مؤهل أساسي أعلى من الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة للعمل بمهنة التدريس وكذلك للمدرسين الذين يحصلون على مثل هذا المؤهل أو يواصلون الحصول على تدريب مكثف أكبر من الحد الأدنى المطلوب للوظيفة . وأخيرًا تقدم أربع دول (هي شيلي وماليزيا وباراجواي والفلبين) حوافز للمدرسين على أساس الجدارة ، وتكافئ المدرسين ذوي الأداء المتميز .

Table 2.2

Compensation policies (salary, benefits, pension) for teachers in primary and secondary schools

	Management responsibilities in addition to teaching duties	Teaching students with special educational needs	Special tasks	Teaching more classes or hours than required by a full-time contract	Educational qualification higher than minimum	Location allowances	Other	Special activities	Holding a higher than minimum level of teaching certification	Outstanding performance in teaching	Age (independent of years of teaching)
WEI countries											
Algeria	●	●			●	●	●		●		
Argentina	●	●			●	●	●		●		
Australia	●	●			●	●	●		●		
Austria	●	●			●	●	●		●		
Belgium (Fr.)	●	●			●	●	●		●		
Belgium (Fl.)	●	●			●	●	●		●		
Canada	●	●			●	●	●		●		
Denmark	●	●			●	●	●		●		
England	●	●			●	●	●		●		
Finland	●	●			●	●	●		●		
France	●	●			●	●	●		●		
Germany	●	●			●	●	●		●		
Greece	●	●			●	●	●		●		
Hungary	●	●			●	●	●		●		
Iceland	●	●			●	●	●		●		
Ireland	●	●			●	●	●		●		
Italy	●	●			●	●	●		●		
Japan	●	●			●	●	●		●		
Korea	●	●			●	●	●		●		
Malaysia	●	●			●	●	●		●		
Netherlands	●	●			●	●	●		●		
New Zealand	●	●			●	●	●		●		
Norway	●	●			●	●	●		●		
Portugal	●	●			●	●	●		●		
Spain	●	●			●	●	●		●		
Sweden	●	●			●	●	●		●		
Switzerland	●	●			●	●	●		●		
Taiwan	●	●			●	●	●		●		
United Kingdom	●	●			●	●	●		●		

● Adjustment is given all the time or most of the time

● Adjustment is given occasionally

▲ Adjustment is rarely given

*** Permanent salary adjustment

1 Year of reference 1998 for all WEI countries

Source: OECD/UNESCO/WEI.

الحوافز الاقتصادية المقدمة لتحسين التدريس

إن الهدف النهائي لمعظم أشكال التباين في الأجور والمرتبات هو توفير المدرسين الأكفاء للطلاب في جميع التخصصات وفي جميع المناطق في أية دولة . وعلى أية حال ينبغي التفكير بعناية في دفع الحوافز وأثر ذلك وتأثير تقديره من حالة إلى أخرى حيث توجد أدلة تشير إلى أنه قد يثير ردود فعل من المدرسين يكون لها تأثير معاكس للتأثير المطلوب ، مما يعوق فاعلية المدرسين وبالتالي تحصيل الطلاب .

فحوافز الجدارة على سبيل المثال ، تهدف إلى تشجيع المدرسين على بذل المزيد من الجهد . ومع ذلك تعمل خطط حوافز الجدارة على وضع المدرسين الأفراد غالباً في حالة تنافس مع بعضهم البعض ، ومن ثم قد يرفضون اقتسام وتبادل الأفكار الجديدة وأساليب التدريس الناجحة التي يكتشفونها مع زملائهم . وقد يتنافسون فيما بينهم من أجل الحصول على أفضل الفصول ، أو قد يدفع ذلك من يتعلمون منهم ببطء إلى الانسحاب من المدرسة . وأخيراً قد يرد المدرسون ممن لا يحصلون على حافز الجدارة على ذلك بتقليل الجهد المطلوب وعدم الاستعداد للتعاون مع سائر المدرسين ، لشعورهم بأنهم يعاملون معاملة غير عادلة . وفي حالات كثيرة سرعان ما يتم التخلي عن خطط حوافز الجدارة عند تطبيقها ، وما يطبق منها لا يعتمد عادة على الجدارة الحقيقية .

والأسلوب البديل هو تحديد مدارس بالكامل على أساس ما حققته من إنجاز بدلا من مكافأة أفراد ، وبذلك يتم تشجيع العمل التعاوني بين المدرسين . ويعد الأسلوب الذي طبقه النظام الوطني لتقويم الأداء في المدارس التي تمولها الحكومة في شيلي أحد الأمثلة لهذا الأسلوب ، حيث يحصل بمقتضاه جميع المدرسين في أية مدرسة على مكافآت الجدارة على أساس نتائج الطلاب . ويتم تقويم نتائج الطلاب عن طريق نظام معياري شامل للاختبارات يتم بمقتضاه تقييم مهارات اللغة الإسبانية والرياضيات كل سنتين لطلاب الصف الرابع والصف الثامن بشكل متبادل ، ويسمح بحساب التغيير في متوسط درجات النظام المعياري الشامل للاختبارات في المدارس بين طلبات الالتحاق المتتابة .

وقد طبق برنامج النظام الوطنى لتقويم الأداء ، الذى أرسى عام ١٩٩٥ ، جولتين من جولات قياس النتائج والحوافز منذ بداية العمل به (١٩٩٦ - ١٩٩٧ و ١٩٩٨ - ١٩٩٩) ويتم تنفيذ الجولة الثالثة منه الخاصة بالقياس والمكافآت فى عام ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ . وهو يقدم مكافآت جدارة مالية للمدارس التى تحقق أفضل نتائج ، والتى تستخدم بعد ذلك فى دفع حوافز المدرسين . وتقدم المكافآت للمدارس التى تحقق أفضل نتائج فى عدد من الطبقات الاجتماعية الاقتصادية ، وبذلك تكون المنافسة بين مدارس متقاربة نسبياً . وأية مدرسة تابعة لمجلس بلدى أو لحكومة محلية تكون مرشحة للحصول على مكافأة ، ويجوز اختيار المدرسة الواحدة أكثر من مرة فى عمليات التقويم المتتالية . ويعنى ذلك أن مكافآت النظام الوطنى لتقويم الأداء تكون تنافسية تماماً ، ولكن المنافسة تكون بين المدارس وليس بين المدرسين ، وهكذا يتم تعزيز أى جهد تعاونى داخل المدارس . وعلاوة على ذلك تعتبر المنافسة "عادلة" ، لأنها تقارن بين المدارس شبه المتقاربة والمتماثلة من حيث السكان من الطلاب الذين تخدمهم ، ومن حيث المستويات الاجتماعية الاقتصادية للمجتمعات التى توجد فيها ، وغير ذلك من العوامل الخارجية الأخرى التى تؤثر على نتائج الطلاب .

وتعتمد المكافآت على أداء أية مدرسة استناداً إلى مؤشر يتضمن المستويات المطلقة لدرجات النظام المعيارى الشامل للاختبارات ومدى التحسن الذى تحقق منذ آخر اختبارات أجريت وفق هذا النظام ، بالإضافة إلى المؤشرات الأخرى للنتائج التعليمية وبعض مقاييس العمليات . ويتم جمع البيانات من خلال نتائج النظام المعيارى للاختبارات ومن الاستبيانات التى توزع على أولياء الأمور ومن خلال دراسة خاصة أجريت لخدمة أغراض النظام الوطنى لتقويم الأداء ، ومن خلال تقرير مرتبط بالدعم المالى أو مدفوعات الإعانة التى تقدم للمدارس ووحدة الإحصاء التابعة لوزارة التعليم . والمؤشر الخاص بتفوق المدرسة وتميزها يتضمن ستة عناصر (الكفاءة ، والتحسين ، والمبادرة ، وتحسين ظروف العمل ، والمساواة فى الفرص ، ومشاركة المعلمين وأولياء الأمور والأوصياء) يتم على أساسها حساب النتائج من خلال التأثير المشترك لعنصرى الكفاءة والتحسين فى مؤشر النظام الوطنى لتقويم الأداء . ولا تستخدم الأموال المخصصة للمكافآت إلا لدفع الحوافز الخاصة بالمدرسين (بمن فيهم النظار أو مديرو المدارس) . ويتم توزيع ٩٠ ٪ من الأموال على أساس عدد الساعات التى يقضيها أى مدرس فى العمل داخل المدرسة . ويجوز أن يخصص مدير المدرسة نسبة الـ ١٠ ٪ المتبقية للمدرسين الذين أسهموا

"إسهامًا متميزًا" في الأداء المهني . وتشير بعض الوثائق إلى أن توزيع نسبة الـ ١٠ بالمائة الأخيرة يعتمد على قرارات " المسؤولين المهنيين التعليميين في المدرسة".

وبلغ عدد المدارس التي حصلت على مكافآت ٢٢٨٥ مدرسة خلال السنتين الأوليين ، انخفض عددها إلى ١٨٦٢ مدرسة في أثناء تدريبات النظام الوطني لتقويم الأداء في عام ١٩٩٨-١٩٩٩ وحصل ما يقرب من ٣١ ألف مدرس على حوافز في كل جولة من الجولتين . والواقع أن جميع المديرين أقرّوا نظام المكافآت التي تقدم للمدارس بدلا عن المكافآت التي تقدم إلى المدرسين الأفراد ، على أساس أن ذلك يدعم العمل الجماعي بين المدرسين في أية مدرسة .

ويتمثل الأسلوب البديل الآخر لتحديد مكافأة الجدارة التي تدفع للمدرسين الأفراد في تقديم منح صغيرة للمدرسين الراغبين في تجريب أساليب ومشاريع مبتكرة . وتحقيقًا لهذه الغاية ، أدخلت تايلاند مؤخرًا نظامًا للمكافأة يتضمن زيادة كبيرة في مرتب المدرس الذي يقترح الابتكار ، وتقديم منحة مشروع لتنفيذ الابتكار المقترح وتقديم منحة أخرى للمدرسة من أجل تسهيل تطبيق الابتكار الذي تقدم به المدرس في المدرسة كلها .

ويعد دفع حوافز إضافية لمدرسي الرياضيات والعلوم أحد الخيارات الأخرى ولكنه قد يعتبر خيارًا غير عادل بالنسبة للمدرسين الآخرين ممن يعملون بكد واجتهاد في المدارس نفسها ، ويدرسون للطلاب أنفسهم ويعملون لساعات طويلة أيضًا ، ومن ثم يعرض روح التعاون بين زملاء للخطر . وعلاوة على ذلك فإنه سرعان ما تدرج الفوائد والمزايا ضمن المرتبات ويكون من الصعب تغيير هذه الحوافز بمجرد اختفاء النقص في المدرسين . والأسلوب البديل الذي يمكن اللجوء إليه لاجتذاب خريجي الرياضيات والعلوم للعمل بمهنة التدريس هو تقديم تكاليف تدريب مختلفة للطلاب الذين يتدربون ليصبحوا مدرسين للرياضيات والعلوم ، ويُقدّم لهم قروض قابلة للسداد أثناء في عملهم مدرسين ، مع وضع آلية مؤسسية لجمع القروض المستحقة على الطلاب الذين يرفضون العمل بالتدريس .

وأخيرًا فإن دفع علاوات إضافية للمدرسين الذين يعملون في مناطق ريفية لا يكفي أحيانًا لإقناعهم بالتخلي عن العمل في المناطق الأكثر جاذبية . والحل البديل هو تعيين مدرسين من سكان المناطق الريفية وتدريبهم للعمل بهذه المهنة وتشجيعهم على العودة إلى العمل بالتدريس في المناطق الريفية التي نشأوا فيها .

وإنه لمن المهم بوجه عام أن نضع في الاعتبار أن السياسات لا يمكن أن تفرض النتائج . فالنتائج تعتمد على ردود الفعل الناجمة عن هذه السياسات . وينبغي أن يراقب صانعو السياسات مدى ردود الفعل للسياسات في دولة معينة ، حتى يتتباؤا في أسرع وقت ممكن بأي سلوك من سلوكيات الاختلال الوظيفي التي قد تعرض نتائج الطلاب للخطر ، ثم يتعين عليهم آنذاك إدخال التعديلات اللازمة على الإستراتيجيات الأصلية .

مرتبات المعلمين ونصيب الفرد من الدخل القومي

وفي النهاية تعتمد مرتبات المعلمين سواء كانت منخفضة أو مرتفعة على مدى ارتفاع مرتبات سائر العاملين في أية دولة . وحتى رغم أن مرتبات المعلمين قد تكون منخفضة بالمقارنة بنظيرتها في دول أخرى ، ولو كانت مرتفعة بالنسبة للمرتبات الأخرى للوظائف المماثلة في الدولة نفسها ، فإنهم قد يعتبرون أنفسهم يحصلون على أجر جيد . وتعكس جداول مرتبات المعلمين بوجه عام السياسات الحكومية تجاه الموظفين العموميين . فإذا كانت هذه المرتبات غير مميزة مقارنة بالقطاع الخاص أو سائر فرص التوظيف الأخرى ، فإن كفاءة القوة العاملة العامة تكون منخفضة ، ورغم أن مجموعة المزايا الإضافية ينبغي أن توضع في الاعتبار عند مقارنة شروط تعويض المعلمين (شكل ٢- ١٣) .

وقياس جداول مرتبات المعلمين القانونية مقابل نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي يكون بمثابة مؤشر لمدى استثمار أية دولة للمعلمين ، مع الوضع في الاعتبار قدرتها على تمويل نفقات التعليم . إذ إن ارتفاع المرتبات بالنسبة لنصيب الفرد من إجمالي

إن مقارنة جداول المرتبات القانونية بالنسبة لنصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي يشير إلى مدى الاستثمار الذي تنفقه أية دولة في المدرسين .

الناتج المحلي يشير إلى أن الدولة تبذل جهدًا كبيرًا في استثمار مواردها المالية في المعلمين . وفي ظل غياب معلومات قابلة للمقارنة تتعلق بمرتبات أصحاب المهن الأخرى ذوي المهارات العالية التي يمكن استخدامها مقياسًا للمقارنة بمرتبات المعلمين ، يستخدم نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي أحيانًا لإيجاد بديل للوضع المالي للمعلمين . وعلى أية حال ينبغي أن نتذكر أن نسبة مرتبات المعلمين إلى نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي تعكس أنماط الإنتاجية النسبية التي تختلف اختلافًا بيّنًا بين القطاعات طبقًا لمستوى التنمية في أية دولة . وتكون هذه النسبة مرتفعة بوجه عام في الدول النامية مقارنة بالدول المتقدمة ، بسبب زيادة الإنتاجية في قطاع الخدمات أكثر من باقي قطاعات الاقتصاد .

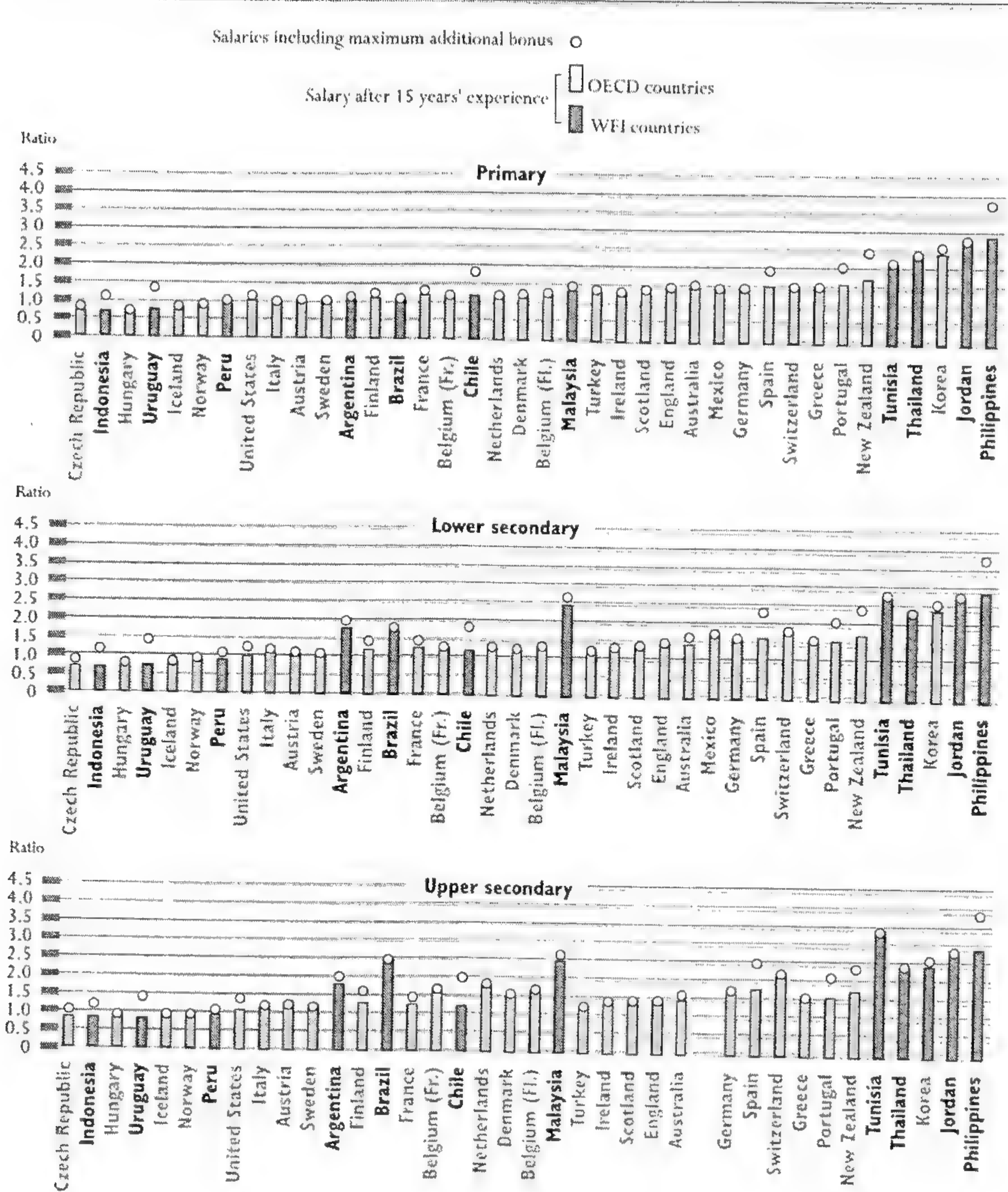
ورغم أن عددًا قليلًا فقط من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية تدفع مرتبات أولية للمدرسين العاملين في جميع مراحل التعليم تماثل أو تزيد عن نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي ، فإن هذا هو الوضع السائد في الغالبية العظمى من دول المؤشر العالمي للتعليم . وبداية أجر المدرسين ممن يتمتعون بالحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة يكون أعلى من نصيب الفرد من الناتج المحلي في سبع دول من الإحدى عشرة دولة من دول المؤشر العالمي في مرحلة التعليم الأساسي (انظر جدول 25a في ملحق A4) ، وفي مرحلة التعليم الثانوي في كل الدول ، باستثناء إندونيسيا وأورجواي وبيرو (في مرحلة التعليم الثانوي العليا فقط) (انظر جدول ٢٦ في ملحق A4) ، وترتفع إلى ثلاثة أضعاف نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي في الفلبين في جميع مراحل التعليم . وعلى النقيض من ذلك ، من بين السبع وعشرين دولة من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي

في معظم دول المؤشر العالمي للتعليم يكون بداية مربوط الأجر مماثلا أو أعلى من نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي ، وذلك على عكس الوضع السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

تتوافر عنها بيانات قابلة للمقارنة ، تكون بداية أجر المعلمين في ست عشرة دولة منها أقل من نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي ، وفي كل من ألمانيا واليونان وكوريا وإسبانيا فقط يكون بداية الأجر أعلى بمقدار ١,٣ مرة من نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي في جميع مراحل التعليم .

وأجر المعلمين في منتصف حياتهم الوظيفية ممن يتمتعون بالحد الأدنى من المؤهلات يتخطى نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي في جميع مراحل التعليم في كل الدول باستثناء إندونيسيا وأورجواي ، حيث ينخفض مرتب المدرس في أية مدرسة من مدارس التعليم الأساسي تمتد خبرته العملية لمدة ١٥ سنة بنسبة ٣٠٪ عن متوسط نصيب الفرد من الدخل . وأخيراً فإن المرتبات في قمة جدول الأجور تتراوح بين ما يعادل نصيب الفرد من الدخل المحلي في البرازيل (مرحلة التعليم الأساسي) إلى ٤٠٠٪ أو أكثر من نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي في الفلبين وتايلاند على التوالي .

Figure 2.13
Statutory teacher salaries relative to GDP per capita by level of education, 1999



Countries are ranked by salaries in primary education after 15 years of experience without bonuses.
Source: OECD/UNESCO WFI, Tables 25, 25a, 26, 26a, 27 & 27a in Annex A4.

والفليبين ترتفع بها نسبياً مرتبات المدرسين بالنسبة لنصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي ، الذي يعد منخفضاً نسبياً ، في حين إن الأرجنتين وشيلي وماليزيا وأرجواي يرتفع بها نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي نسبياً وتتخفّض فيها نسبة مرتبات المعلمين إلى نصيب الفرد من الناتج المحلي . ويؤكد ذلك أن الدول التي تمر بمراحل متدنية من مراحل التنمية ترتفع فيها نسبة مرتبات المعلمين إلى نصيب الفرد من الناتج المحلي .

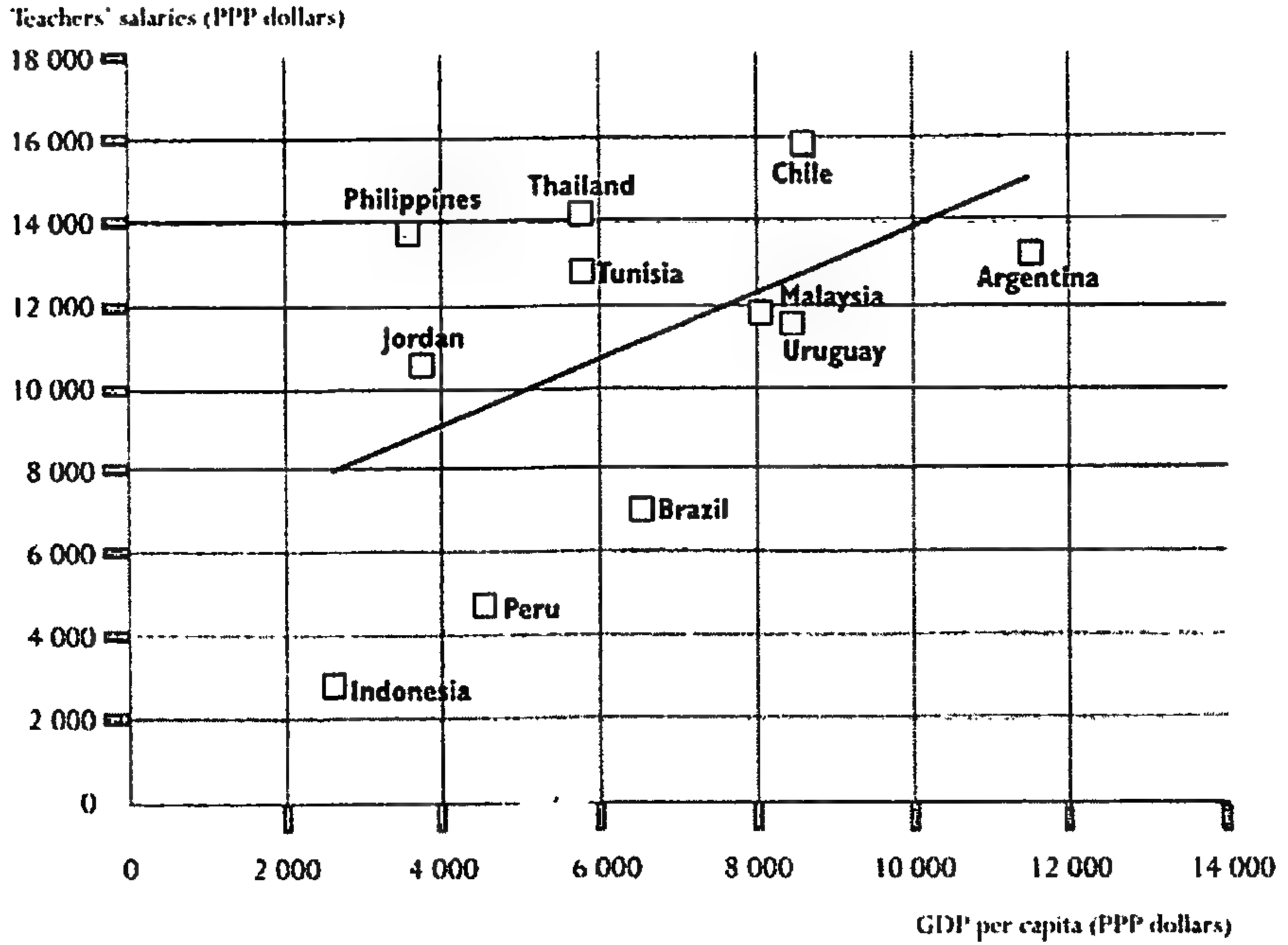
والعلاقة بين مستوى التنمية ومرتبات المعلمين في أية دولة يمكن ملاحظتها من خلال الشكل رقم ٢-١٤ ، الذي يقارن مرتبات المعلمين (بما في ذلك العلاوات) بنصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي .

٤- خيارات السياسة

إذا أمكن قياس ظروف عمل المدرسين في المستقبل والتكاليف المرتبطة بها بدقة ، فإن المؤشرات المختلفة التي تمت مناقشتها في القسم السابق يجب أن توضع في الاعتبار جميعها معاً بدلاً من النظر إلى كل منها بمعزل عن الآخر . فحينما تقرر الحكومات ميزانيتها التعليمية ، ينبغي أن تحدد الأولويات فيما بين عوامل مثل مستوى مرتبات المدرسين وحجم الفصول وعدد ساعات التدريس المطلوبة من المدرسين والوقت اللازم لتوجيه الطلاب والإشراف عليهم .

عند تحديد ظروف عمل المدرسين وحوافزهم في المستقبل ، ينبغي أن يضع صانعو السياسات في الاعتبار مجموعة من العوامل المرتبطة معاً .

Figure 2.14
Mid-career salaries for primary teachers (including all bonuses)
relative to GDP per capita, 1999



Source: OECD/UNESCO WEI, Tables 1 & 25a in Annex A4.

- كم يتكلف أى نظام تعليمى لكى يوفر ، مثلاً ، المدرسين الذين تقل عدد ساعات عملهم بالتدريس سنوياً عما هو سائد فى دول أخرى ، إذا ظلت خصائص النظام التعليمى الأخرى ثابتة دون تغير؟
- بأى قدر تعمل زيادة مستويات الأجور القانونية ، التى قد ترتبط بارتفاع المؤهلات ، على زيادة التكاليف لكل طالب؟
- بأى قدر يعمل ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين على خفض التكاليف لكل طالب؟

هذه التساؤلات من التساؤلات التي يصعب إجابتها من وجهة نظر وطنية أحادية ، لأنه من الصعب العثور على مقاييس للمقارنة بين محددات التكلفة العديدة . وقد تعمل المقارنات الدولية على توسيع نطاق الرؤية بأن تبين كيف تحدد دول أخرى الأولويات المختلفة والخيارات السياسية بين محددات تكاليف المعلمين .

ولكى نجيب على هذه التساؤلات ، يستعرض هذا القسم أولاً تكاليف مرتبات المعلمين لكل طالب في مرحلتى التعليم الأساسى ومرحلة التعليم الثانوى المتوسط . ثم نحدد العوامل الكامنة وراء الاختلافات بين الدول من حيث تكاليف مرتبات المعلمين لكل طالب . ولتحقيق ذلك يتم تحليل الفرق بين تكاليف مرتبات المعلمين القانونية لكل طالب في كل دولة والمتوسط السائد في كل دول المؤشر العالمى للتعليم إلى أربعة مكونات، بحيث تقيس مقدار ما ينفق بدرجة تزيد (أو تقل) عن متوسط الإنفاق على الطالب فيما يتعلق بالمحددات الرئيسية لتكاليف التعليم : مستوى المرتبات القانونية للمعلمين بعد سنوات خبرة تمتد لخمس عشرة سنة ، وعدد ساعات الإشراف والتوجيه لكل طالب في السنة ، وعدد ساعات التدريس المحددة سنوياً ، وحجم الفصول .

والمقارنة الكلية بين أنماط الإنفاق فى مستويات التعليم المختلفة تشير إلى وجود أولويات عامة بين مستويات التعليم ؛ إذ يرتفع متوسط تكلفة أجور المدرسين لكل طالب (انظر جدول ٣٦ فى ملحق A4) بمقدار ١٣٨ دولاراً مكافئ القوة الشرائية فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط مقارنة بمرحلة التعليم الأساسى ، ففى حين إن تكلفة مدرس التعليم الأساسى لكل طالب تصل سنوياً إلى ٣٦٨ دولاراً مكافئ القوة الشرائية ، فإن تكلفة المدرس فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط تصل إلى ٥٠٦ دولاراً مكافئ القوة الشرائية (انظر شكل ٢-١٥) .

يرتفع متوسط تكلفة مرتبات المدرسين لكل طالب بنسبة ٥٠٪ فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط عنها فى مرحلة التعليم الأساسى .

كذلك تختلف تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب في مرحلة التعليم الثانوي أيضاً بدرجة أكبر فيما بين الدول مقارنة بالتكاليف المماثلة في مرحلة التعليم الأساسي ، حيث ترتفع تكلفة مرتبات المدرسين لكل طالب في مرحلة التعليم الأساسي في الدولة التي تأتي في المرتبة الأولى ، وهي تايلاند ، بحوالي ٦٥٠ دولاراً في أدنى مرتبة بين الدول (انظر جدول ٣٦ في ملحق A4) . وف مكافئ القوة الشرائية عن نظيرتها في إندونيسيا ، التي تأتي في مرحلة التعليم الثانوي المتوسط يصل الفارق في تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب بين الدول التي توجد في قمة الجدول وفي أسفله ، وهي الأرجنتين وإندونيسيا على التوالي ، إلى ٩٩٠ دولاراً مكافئ القوة الشرائية .

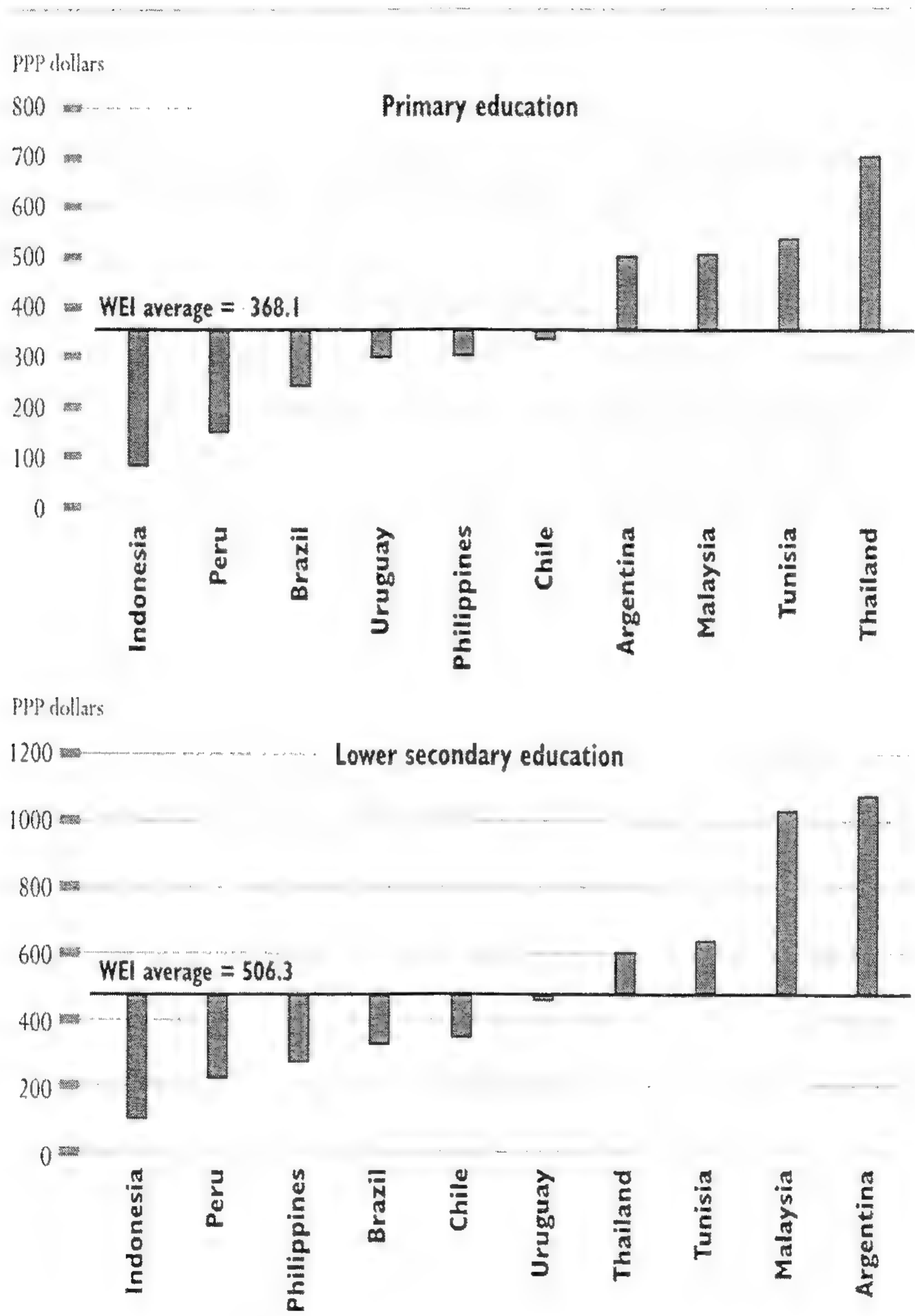
تبلغ تكاليف مرتبات المعلمين لكل طالب في الأرجنتين وماليزيا وأورجواي في مرحلة التعليم الثانوي المتوسط إلى ضعف نظيرتها في مرحلة التعليم الأساسي .

وفي الأرجنتين تتضاعف تكلفة مرتبات المدرسين لكل طالب حيث ترتفع من ٥٠٤ دولار مكافئ القوة الشرائية لكل طالب في مرحلة التعليم الأساسي إلى ١٠٨٣ دولار مكافئ القوة الشرائية في مرحلة التعليم الثانوي المتوسط (انظر جدول ٣٦ في ملحق A4) . وهذه التكاليف المتزايدة تكون في المقام الأول نتيجة ارتفاع مستويات المرتبات ذاتها : إذ إن المرتب القانوني لأي مدرس من مدرسي التعليم الثانوي المتوسط بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية ، وهو ٢٠٩٠٣ دولار مكافئ القوة الشرائية ، يبلغ ١,٧ ضعف المرتب القانوني المماثل لأي مدرس في مرحلة التعليم الأساسي (١٢٣٧٧ دولاراً مكافئ القوة الشرائية) . كما يسهم صغر حجم الفصول في مرحلة التعليم الثانوي المتوسط في هذه النتيجة . وبالمثل يرجع ارتفاع تكاليف مرتبات المعلمين لكل طالب في ماليزيا في مرحلة التعليم الثانوي المتوسط أولاً إلى

ارتفاع مستويات مرتبات المدرسين ، ويرجع ثانيًا إلى طول عدد ساعات الإشراف والتوجيه لطلاب التعليم الثانوى المتوسط . وعلى النقيض من ذلك فى أوجواى ، تتماثل مرتبات المعلمين فى جميع مراحل التعليم ، ويرجع ارتفاع تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب إلى الزيادة الكبيرة فى مقدار الوقت المخصص للإشراف والتوجيه على طلاب التعليم الثانوى المتوسط التى تتضاعف ثلاث مرات تقريبًا ، حيث ارتفع من ٤٥٥ ساعة فى السنة لطلاب التعليم الأساسى إلى ١٣٦٩ ساعة فى السنة لطلاب التعليم الثانوى المتوسط (انظر جدول ٢٨ فى ملحق A4) .

Table 28 in Annex A4).

Figure 2.15
Statutory salary costs per student, 1999



وعلى أية حال تبين التزام دول أخرى التزاماً واضحاً بالتعليم الأساسي . ففي تايلاند والفلبين ، على سبيل المثال ، تتماثل مرتبات المدرسين في جميع مراحل التعليم ، ولكن عدد الطلاب في الفصل في مرحلة التعليم الأساسي (٣١ طالباً و ٣٢ طالباً في الفصل على التوالي) أقل من عدد الطلاب في التعليم الثانوي المتوسط (٤٢ طالباً و ٥٠ طالباً على التوالي) ، ومن ثم يؤدي ذلك إلى ارتفاع تكاليف مرتبات المعلمين لكل طالب في التعليم الأساسي مقارنة بالتعليم الثانوي في الأخيرة .

تمنح دول أخرى مثل تايلاند والفلبين أولوية مالية كبرى نسبياً للتعليم الأساسي .

جدول ٣-٢

المرتبات القانونية وساعات التدريس السنوية وحجم الفصل

الدول التي تتماثل
فيها مرتبات
المعلمين لكل طالب
تتخذ خيارات سياسة
مختلفة بشأن الأمور
الأخرى

المرتب القانوني (بعد ١٤ سنة خبرة عملية)	ساعات الاشراف على الطلاب	نصيب المدرس من ساعات التدريس	نسبة الطالب/ مدرس	حجم الفصل	تكاليف المرتب القانوني لكل طالب مقيد	تكاليف المرتب القانوني لكل طالب مقيد
A	B	C	D	E= (B*D)/C	F=A/C	G=A/D
النتائج						
الأرجنتين	٧٢٩	٨١٠	٢٤,٦	٢٢,١	١٦	٥٠,٤
البرازيل	٨٠٠	٨٠٠	٢٩,٧	٢٩,٧	٩	٢٤٢
تشيلي	٩٨٠	٨٦٠	٣٠,٧	٣٤,٩	١٨	٣٤٢
مصر	٩١٣	٩٦٥	٢٣,٥	٢٢,٣	m	m
إثيوبيا	١١٨٧	١٢٦٠	٢٢,٨	٢١,٤	٢	٨١
مليزيا	٩٩١	٧٦٢	٢١,٦	٢٨,١	١٥	٥١٠
باراغواي	٦٩٠	٦٩٦	١٩,٩	١٩,٧	m	m
بيرو	٧٧٤	٧٧٤	٢٨,٤	٢٨,٤	٦	١٥١
القطر	١٠٦٧	١١٧٦	٣٤,٨	٣١,٦	١٢	٦٠,٣
ساحل العاج	٧٥٦	٦٨٦	١٧,٦	١٩,٤	m	m

٧.٣	١٩	٣٠,٩	٢٠,٢	٧٦٠	١١٦٠	١٤٢٠٨	تایلند
٥٣٨	١٨	٣١,٣	٢٣,٩	٧٣٥	٩٦٠	١٢٨٧٧	تونس
٣٠.٤	١٦	١٢,٨	٢٠,٦	٧٣٢	٤٥٥	٦٢٨١	لورجواي
m	m	٢٩,٣	٣٧,٩	٩٧٥	٧٥٣	m	ريمبلوري
							التعليم الثقوي المتوسط
١٠٨٣	٢٥	١٩,٢	١٩,٣	٩٠٠	٨٩٦	٢٠٩٠٣	الارجنتين
٣٢٣	١٤	٣٤,٦	٣٤,٦	٨٠٠	٨٠٠	١١١٨٠	البرازيل
٣٤٢	١٨	٣٥,٣	٣٠,٧	٨٦٠	٩٩٠	١٠٤٧٦	شيلي
m	m	٣١,٢	٢١,٨	٧٢٤	١٠٣٤	m	مصر
٩٣	٤	٣٢,٩	١٩,٧	٧٣٨	١٢٣١	١٨٣٦	كوتونديا
١٠٣٧	٢٨	٢٩,٦	١٩,٤	٧٧٨	١١٨٩	٢٠٠٧٦	مليزيا
m	m	١١,٧	١٠,٥	٧٧٤	٨٦٠	m	باراجواي
٢١٧	٨	٢٨,٥	١٩,٥	٦١٩	٩٠٣	٤٢٣٥	سر
٢٦٧	١٢	٤٩,٧	٣٩,٨	١١٧٦	١٤٦٧	١٠٦٤٠	فلبين
m	m	١٨,٣	١٤,١	٦٨٦	٨٩٢	m	روسيا الاتحادية
٦٠٥	٢٢	٤٢,١	٢٣,٥	٦٥٢	١١٦٧	١٤٢٠٨	تایلند
٦٣٨	٣٠	٤١,٤	٢٥,٨	٥٤٨	٨٨٠	١٦٤٦٧	تونس
٤٥٨	١٦	٢٦,٣	١٣,٧	٧١٢	١٣٦٩	٦٢٨١	لورجواي

المصدر : OECD/UNESCO WEI, Table 36 in Annex A4 .

مربع ٢-٤ كيفية قراءة جدول ٢-٣

يقدم هذا المربع التعريفات والأساليب التي تشير إلى أهمية التحليل الوارد في هذا القسم .

الوقت المخصص للإشراف على الطلاب يقيس عدد ساعات التوجيه والإشراف التي يتلقاها الطلاب وفقًا للتعريف الوارد في توجيهات المناهج الدراسية الوطنية أو اللوائح أو البيانات الرسمية الأخرى التي تحكم النظام التعليمي .

ساعات التدريس المحددة المطلوبة من المدرسين تقيس إجمالي عدد الساعات التي يفترض أن يدرس خلالها أي مدرس متفرغ لمجموعة من الطلاب أو الفصول في السنة ، طبقًا للسياسة الرسمية .

نسبة المعلمين إلى الطلاب (نسبة الطالب - المعلم) تقيس عدد الطلاب المقيدون بالنسبة لعدد المدرسين المعيّنين في مرحلة تعليمية معينة . ولا ينبغي الخلط بين هذه النسبة وحجم الفصل ، الذي يضع في الاعتبار مقدار الوقت المحدد الذي يقضيه الطلاب والمدرسون داخل قاعة الدرس .

ويقدر حجم الفصل بقسمة إجمالي عدد ساعات الإشراف المخصصة لكل طالب على إجمالي عدد ساعات التدريس التي يعمل فيها المدرس . وتوضح المعادلة التالية كيف يعتمد حجم الفصل على ثلاثة عناصر سبق ذكرها آنفًا ، حيث يتزايد بارتفاع نسبة الطالب إلى المعلم وزيادة عدد ساعات الإشراف والتوجيه السنوية المخصصة للطلاب وانخفاض أعباء التدريس بالنسبة للمدرسين .

إجمالي عدد ساعات الإشراف والتوجيه السنوية التي يحصل عليها الطلاب

----- حجم الفصل =

إجمالي ساعات الإشراف السنوية المقدمة

عدد الطلاب * ساعات الإشراف السنوية المحددة لكل طالب

----- =

عدد المدرسين * عدد ساعات التدريس السنوية المخصصة للتدريس المطلوبة من المدرسين

الساعات السنوية المحددة للإشراف على كل طالب

----- = نسبة المدرس إلى الطالب *

الساعات السنوية المخصصة للتدريس المطلوبة من المدرسين

كما هو موضح من البيانات الواردة في جدول ٢-٣ ، تختلف الدول اختلافاً كبيراً في معالجتها للمحددات الأساسية لتكاليف التعليم .

- في مرحلة التعليم الثانوي المتوسط على سبيل المثال تقدم البرازيل واندونيسيا وبيرو مستويات منخفضة ، مما يعمل على خفض تكاليف التعليم .
- في الأرجنتين وأوروغواي ، يعمل صغر حجم الفصول على زيادة تكاليف التعليم .
- ترتفع في تونس المرتبات وتقل ساعات التدريس مع ضخامة أعداد الطلاب في الفصول . تتميز الفلبين بارتفاع عدد ساعات الإشراف والتوجيه اللازمة للطلاب ، وضخامة عبء التدريس والفصول (مع ارتفاع المرتبات في مرحلة التعليم الأساسي) .
- تنخفض في بيرو المرتبات وتنخفض ساعات الإشراف اللازمة

للطالب مع انخفاض ساعات التدريس (مع صغر حجم الفصول في التعليم الثانوي) .

• تتخفيض في البرازيل المرتبات وساعات الإشراف على الطلاب .

• في تايلاند يتم تعويض انخفاض ساعات التدريس بزيادة حجم الفصول (مع ارتفاع المرتبات وامتداد ساعات الإشراف والتوجيه في التعليم الأساسي) .

ويتبين مما سنقدمه فيما يلي كيف تترجم هذه الخصائص الهيكلية الأساسية لنظم التعليم إلى تكاليف مرتفعة أو منخفضة لكل طالب .

ولكى يتم تقويم خيارات السياسة الوطنية ، ينبغي وجود نموذج يقاس عليه لأغراض المقارنة . وفي التحليل التالي تم اختيار المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي للتعليم باعتباره نموذجًا يهتدى به ، وليس لأنه يمثل قيمة معيارية متأصلة ، وإنما ببساطة لأن نظم التعليم في هذه الدول مختلفة ومتباينة بدرجة كافية من حيث المتوسط السائد فيها لتكون مرجعًا مناسبًا يتم عن طريقه تقويم خيارات السياسة الوطنية .

وباستخدام المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي كنموذج يهتدى به ، يتم تحليل الفرق بين تكاليف المرتب القانوني للمدرسين لكل طالب في كل دولة من الدول والمتوسط السائد في جميع دول المؤشر العالمي للتعليم إلى أربعة عناصر تقيس مدى الإنفاق الزائد عن (أو الأقل من) المتوسط اللازم لكل طالب على العوامل المهمة لتكاليف التعليم وهي : مستوى الأجور القانونية للمعلمين بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية، وساعات التوجيه والإشراف اللازمة لكل طالب سنويًا ، وعدد ساعات التدريس سنويًا ، وحجم الفصول . ثم تستخدم الأجور القانونية بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية أساسًا لتحديد أثر ذلك على تكاليف مرتبات المعلمين المرتبطة بالخصائص الهيكلية المختلفة لنظم التعليم الوطنية . وقد تم تحديد حجم الفصل وفقًا لما أشرنا إليه آنفًا .

وهناك عنصر خامس ("تم اتخاذ عنصرين أو أكثر معا ") يلخص الآثار المشتركة لعاملين أو أكثر من العوامل الأربعة السابقة .

تقوم أوروغواي بتعويض صغر حجم الفصول في مرحلة التعليم الأساسي بخفض حجم ساعات الإشراف والتوجيه .

وفي مرحلة التعليم الأساسي تتشابه تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب في الفليبين وأوروغواي (٣٠٦ دولارات و ٣٠٤ دولارات مكافئ القوة الشرائية في السنة على التوالي) . ورغم أن عدد ساعات الإشراف والتوجيه اللازمة للطلاب في الفليبين أكبر من المعدل السائد (١٠٦٧ ساعة سنويا) وعدد الطلاب في الفصل يكون حول المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي للتعليم (٣ مقارنة ب ٢٩)، يصل عدد ساعات الإشراف على الطلاب في أوروغواي إلى أدنى معدل له بين دول المؤشر العالمي (٤٥٥ ساعة) ، مما يؤدي إلى تخفيض التكاليف لكل طالب بمقدار بحوالي ١٧٦ دولارات مكافئ القوة الشرائية . ومن ناحية أخرى فإن متوسط حجم الفصول في أوروغواي يصل إلى أدناه في دول المؤشر العالمي للتعليم (١٣ طالبًا في الفصل)، مما يقلل عبء العمل الملقى على كاهل المدرسين ولكنه يزيد تكاليف كل طالب بما يعادل ٣٩٦ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

تقوم تايلاند بتعويض ارتفاع عدد ساعات الإشراف بزيادة حجم الفصول .

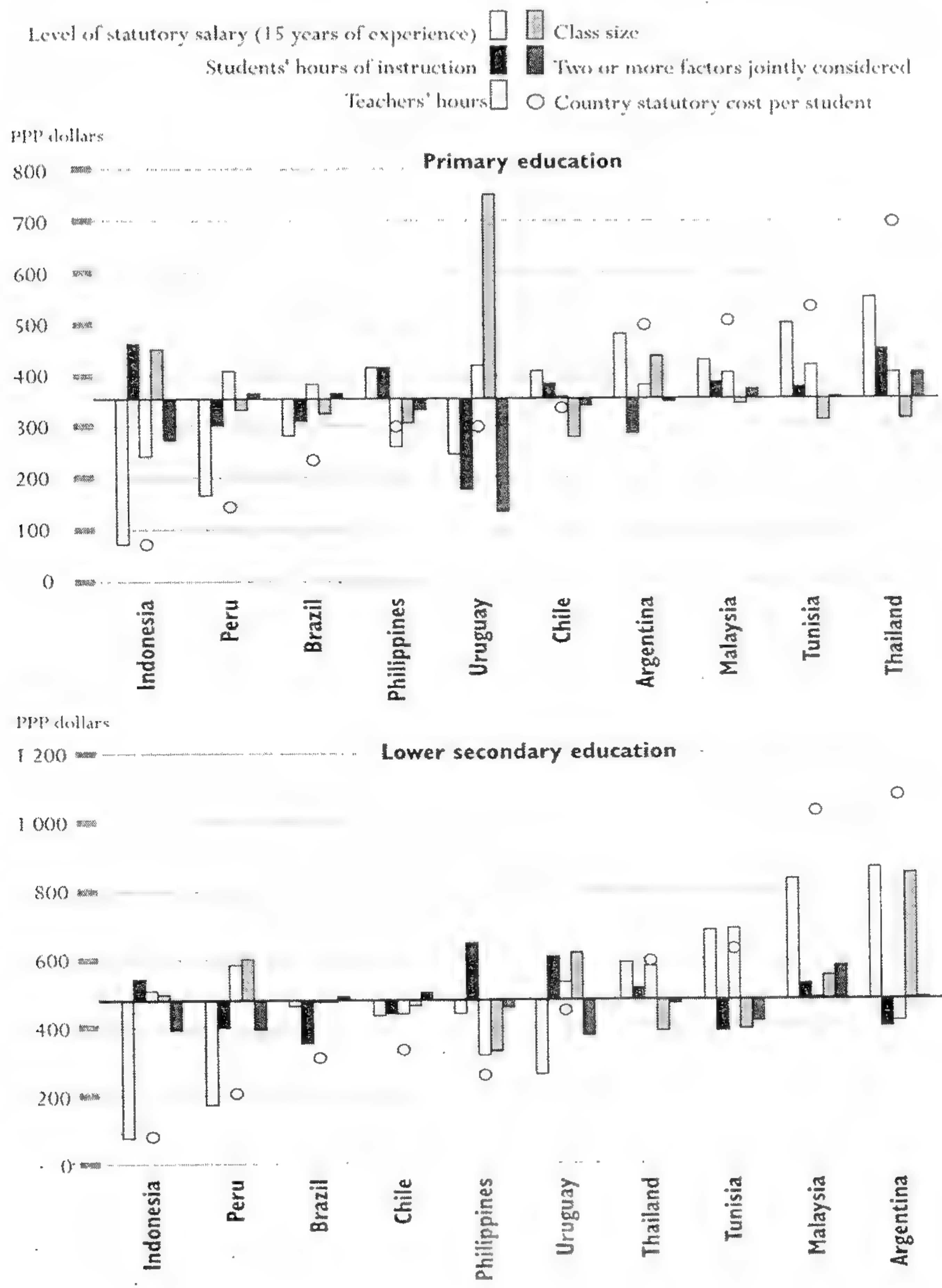
تقع الأرجنتين وتايلاند ، اللتان تصل فيهما تكاليف مرتبات المعلمين السنوية لكل طالب بالتعليم الأساسي إلى أكثر من ٥٠٠ دولار مكافئ القوة الشرائية ، عند الطرف الأعلى من جدول التكاليف . ومع ذلك تتخذ الدولتان قرارات مختلفة بشأن عدد ساعات الإشراف على الطلاب وبشأن عدد الفصول . فرغم أن عدد ساعات الإشراف السنوية على الطلاب ١٠٨٠ ساعة ، تعتبر مرتفعة نسبيًا في تايلاند (مما يزيد تكلفة المرتبات لكل طالب بمقدار ٩٧ دولارًا مكافئ القوة الشرائية)، فإنها تكون منخفضة نسبيًا في الأرجنتين (٧٢٩ ساعة) ، مما يخفض تكاليف المرتبات لكل طالب بنحو ٧٠ دولارًا مكافئ القوة الشرائية . ونمط حجم الفصول له تأثير عكسي على التكاليف . ففي

تايلاند يرتفع حجم الفصول ارتفاعًا ضئيلاً عن المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي ، مما يساعد على خفض تكاليف المرتبات لكل طالب بأكثر من ٤٠ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، في حين إن حجم الفصول في الأرجنتين ينخفض عن المؤشر السائد في دول المؤشر العالمي (٢٢ طالبًا في الفصل) ، مما يزيد تكاليف المرتبات لكل طالب بمقدار ٨١ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

تقوم الأرجنتين بموازنة ارتفاع الأجور من خلال زيادة ساعات التدريس .

في مرحلة التعليم الثانوي المتوسط ، سجلت الأرجنتين وماليزيا أكبر المعدلات السنوية لتكاليف الأجور السنوية لكل طالب ١٠٨٣ دولارًا و ١٠٣٧ دولارًا مكافئ القوة الشرائية على التوالي . وفي الأرجنتين يتم موازنة ارتفاع الأجور بزيادة عدد ساعات التدريس نسبيًا (٩٠٠ ساعة سنويًا) ، في حين إن أعباء التدريس في ماليزيا تقل قليلًا عن المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي (٧٧٨ ساعة سنويًا) . كذلك يكون حجم الفصول في ماليزيا أصغر من المتوسط السائد (٢٩ طالبًا في الفصل مقارنةً بمتوسط ٣٣ طالبًا) ، بينما تصل في الأرجنتين إلى نصف المتوسط السائد تقريبًا (١٩ طالبًا في الفصل) ؛ مما يقلل عبء العمل على المدرسين ، ولكنه يزيد تكاليف الأجور لكل طالب بمقدار ٦٨ دولارًا و ٣٦٥ دولارًا مكافئ القوة الشرائية على التوالي .

Figure 2.16
Contributions of various factors to in/decreasing statutory teachers' salary cost per student relative to the WEI average, 1999



جدول ٢- ٤

إسهامات العوامل المختلفة في زيادة / خفض تكاليف المرتبات القانونية للمعلمين لكل طالب
بالنسبة للمتوسط السائد في دول المؤشر العالمي
(بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية ، بمكافئ القوة الشرائية للدولار ، ١٩٩٩)

	أثر الزيادة أو النقصان في كل عامل من العوامل المحددة (مقدرة بالدولار لكل طالب بعد تحويله باستخدام مكافئ القوة الشرائية)						
	متوسط تكاليف الأجور القانونية لكل طالب مقيد في دول المؤشر العالمي للتعليم	الأجر القانوني (بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية)	ساعات الإشراف على كل طالب	ساعات التدريس لكل مدرس	حجم الفصل	حساب عاملين أو أكثر من العوامل الأخرى معا	تكلفة الأجر القانوني لكل طالب مقيد
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٥+٤+٣+٢+١
التعليم الأساسي							
الأرجنتين	٣٥٢	١٢٦	٧٠-	٢٤	٨١	١٠-٦	٥٠٤
البرازيل	٣٥٢	٧٥-	٤٣-	٢٩	٣٠-	٨	٢٤٢
شيلي	٣٥٢	٥٣	٢٧	٢	٧٨-	١٥-	٣٤٢
إندونيسيا	٣٥٢	٢٨٢-	١٠٧	١١١-	٩٥	٨٢-	٨١
ماليزيا	٣٥٢	٧٣	٣١	٤٧	١١-	١٦	٥١٠
بيرو	٣٥٢	١٨٧-	٥٣-	٥٣	٢٤-	٩	١٥١
الفلبين	٣٥٢	٥٩	٦١	٩٣-	٤٩-	٢٤-	٣٠٦
تايلاند	٣٥٢	١٩٧	٩٧	٤٨	٤٢-	٤٩	٧٠٣

تونس	٣٥٢	١٤٥	١٩	٦٢	٤٦-	٤	٥٣٨
أورجواي	٣٥٢	١١٠-	١٧٦-	٦٤	٣٩٦	٢٢٢-	٣٠٤
التعليم الثانوى المتوسط							
الأرجنتين	٤٧٩	٣٨٢	٨٥-	٦٣-	٣٦٥	٥	١٠٨٣
البرازيل	٤٧٩	١٩-	١٢٧-	١١-	١٠-	١١	٣٢٣
شيلي	٤٧٩	٤٨-	٤٤-	٤٤-	٢٠-	١٧	٣٤٢
إندونيسيا	٤٧٩	٤٠٤-	٦٢	٢٨	١٤	٨٦-	٩٣
ماليزيا	٤٧٩	٣٤٨	٤٤	٢	٦٨	٩٥	١٠٣٧
بيرو	٤٧٩	٣٠٥-	٨٢-	٩٨	١١٧	٩١-	٢١٧
الفلبين	٤٧٩	٤١-	١٦٦	١٦١-	-	٢٤-	٢٦٧
					١٥٣		
تايلاند	٤٧٩	١٠٦	٣٤	٩٥	٩٤-	١٦-	٦٠٥
تونس	٤٧٩	١٩٩	٩٢-	٢٠٤	٨٨-	٦٤-	٦٣٨
أورجواي	٤٧٩	٢٢٠-	١٢٣	٤٧	١٣٦	١٠٦-	٤٥٨

المصدر : OECD / UNESCO WEI

مربع ٢-٥

كيف تقرا جدول ٢-٤

يمكن تقدير الإنفاق على كل طالب بالنسبة لمرتبات المدرسين عن طريق مرتبات هؤلاء المدرسين وساعات الإشراف المخصصة للطلاب وساعات التدريس التي يقضيها المدرس في العمل وحجم الفصل ، ويتم حسابها على أساس نسبة الطالب - المدرس .

ويوضح هذا الرقم العوامل المختلفة التي تؤثر على الإنفاق في كل دولة . ويوضح تأثير كل عامل منفصلاً عن تكاليف الأجور والمرتبات ، حيث يوضح القيمة الوطنية لهذا العامل ويفترض أن جميع العوامل الأخرى تماثل مستوى المعدل السائد في دول المؤشر العالمى للتعليم .

ويوضح العمود الأول الإنفاق على مرتبات المدرسين لكل طالب ، لو أن جميع العوامل الأربعة الأخرى تماثل المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي .

ويوضح العمود الثاني ما يحدث من أثر على تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب إذا كانت ساعات الإشراف المخصصة للطلاب والوقت المخصص للتدريس وحجم الفصل مماثلة لمتوسط السائد في دول المؤشر العالمي ولكن مرتبات المدرسين مماثلة للمستوى الوطني . ونظرًا لأن ارتفاع مرتبات المدرسين يؤدي إلى زيادة التكاليف لكل طالب ، فإن قيمة ذلك الإيجابية تشير إلى أن المرتبات أعلى من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي . فعلى سبيل المثال ، يشير جدول ٢- ٤ إلى أنه بالنسبة لمعلمي التعليم الثانوي المتوسط في الأرجنتين ، يرتفع متوسط أجر المدرس بمقدار ٣٨٢ دولارًا مكافئ القوة الشرائية عن مرتب المدرس القانوني لكل طالب مقيد طبقًا للمعدل السائد في دول المؤشر العالمي وهو ٤٧٩ دولارًا مكافئ القوة الشرائية . وعلى النقيض من ذلك ، تشير القيمة السلبية إلى أن المرتبات تكون أقل من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي . ففي البرازيل على سبيل المثال ، يعمل انخفاض مرتبات المدرسين القانونية عن المتوسط على تخفيض المعدل السائد في دول المؤشر العالمي وهو ٤٧٩ دولارًا مكافئ القوة الشرائية بمقدار ١٩ دولارًا .

ويوضح العمود الثالث الأثر الناجم عن تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب إذا كانت العوامل الثلاثة الأخرى مماثلة للمتوسط السائد في دول المؤشر العالمي ، ولكن عدد ساعات الإشراف مماثلة للمعدل الوطني . ونظرًا لأن زيادة عدد ساعات الإشراف لكل طالب يؤدي إلى زيادة تكاليف كل طالب ، فإن القيمة الإيجابية تشير إلى أن عدد ساعات الإشراف تكون أعلى من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي . وفي حين إن المرتبات القانونية للمدرسين الأعلى من المتوسط السائد تزيد من التكاليف بالنسبة لطلاب التعليم الثانوي المتوسط في الأرجنتين ، فإن ساعات الإشراف المنخفضة عن المتوسط السائد تعمل على تخفيض تكاليف كل طالب بمقدار ٨٥ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

ويوضح العمود الرابع ما يحدث لتكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب إذا كانت العوامل الثلاثة الأخرى مماثلة للمتوسط السائد في دول المؤشر العالمي ، مع تماثل عدد ساعات التدريس

مع المعدل الوطنى . وفى هذه الحالة ، إذا قام المدرسون بالتدريس لساعات أطول ، تنخفض تكاليف كل طالب . ومن ثم تشير القيمة الإيجابية لذلك إلى أن ساعات التدريس أقل من المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى .

ويوضح العمود الخامس ما يحدث لتكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب إذا كانت العوامل الثلاثة الأخرى مماثلة للمعدل السائد فى دول المؤشر العالمى ، مع تماثل حجم الفصل مع المعدل الوطنى . ومرة أخرى ، فإنه نظرًا لأن التكاليف تتزايد مع تناقص عدد الطلاب فى الفصل الواحد ، فإن القيمة الإيجابية تشير إلى أن حجم الفصول أعلى من المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى .

ويوضح العمود السادس القيمة المتبقية نتيجة جميع تفاعل العوامل الأربعة معًا .

ويوضح العمود السابع تكاليف مرتبات المعلمين لكل طالب فى كل دولة. فهو حاصل جمع الأعمدة من ١ إلى ٥.

تصل المرتبات القانونية السنوية لمدرسى التعليم الأساسى فى الأرجنتين وتايلاند وتونس إلى أعلى معدل سائد فى دول المؤشر العالمى ، حيث تتراوح بين ١٢٣٧٧ دولارًا إلى ١٤٢٠٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية . وفى الأرجنتين يتم تعويض أكثر من نصف هذا الأثر الخاص بتكاليف المرتبات لكل طالب عن طريق خفض ساعات الإشراف لكل طالب عن المتوسط السائد ، فى حين يتم فى تايلاند وتونس تخفيف خمس وثلاث هذا التأثير على التوالى عن طريق زيادة حجم الفصول قليلًا عن المعدل السائد . ومن بين الدول الأخرى التى ترتفع بها المرتبات نسبيًا ، تقوم شيلى بتعويض ارتفاع تكلفة مرتباتها عن طريق زيادة حجم الفصول عن المعدل السائد وفى الفلبين يودى كبر حجم الفصول وزيادة أعباء التدريس عن المعدل السائد إلى موازنة أثر ارتفاع مرتبات المدرسين . وعلى

فى شيلى والفلبين ، يتم تعويض الارتفاع النسبى لمرتبات مدرسى التعليم الأساسى بزيادة عدد ساعات التدريس أو زيادة حجم الفصول عن المعدل السائد ، فى حين إن ارتفاع المرتبات فى تايلاند يصاحبه زيادة حجم الفصول و/أو تخفيف أعباء التدريس .

النقيض من ذلك في تايلاند ، تتضاعف تكلفة المرتبات المرتفعة بزيادة عدد ساعات الإشراف عن المعدل وتخفيف أعباء التدريس .

وفي إندونيسيا وبيرو وأورجواي ، تصل مرتبات مدرسي التعليم الأساسي إلى أدنى مستوى سائد بين مجموعة دول المؤشر العالمي (بدون الحوافز) حيث تتراوح بين ١٨٣٦ دولارًا و ٦٢٨١ دولارًا مكافئ القوة الشرائية . وفي إندونيسيا، يصاحب انخفاض الأجور زيادة أعباء التدريس عن المعدل السائد (١٢٦٠ ساعة سنويًا) ، مما يؤدي إلى خفض تكلفة المرتبات لكل طالب بمقدار ١١١ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، بينما تتم موازنة انخفاض المرتبات في بيرو وأورجواي عن طريق تخفيف أعباء التدريس عن المعدل المعتاد

وفي تونس وتايلاند وأورجواي تتخفض ساعات التدريس السنوية نسبيًا في مرحلتى التعليم الأساسي والثانوى المتوسط (تتراوح بين ٧٣٢ ساعة و ٧٦٠ ساعة) ، ونتيجة لذلك يتزايد الطلب على المدرسين لتغطية الطلب الكلى . ويعمل ذلك على زيادة تكلفة المرتبات لكل طالب زيادة كبيرة (بنحو ٤٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية في التعليم الأساس في تايلاند و ٦٤ دولارًا مكافئ القوة الشرائية لكل طالب في أورجواي) . ويعمل صغر حجم الفصول في أورجواي عن المعدل الشائع على زيادة هذا التأثير ، بينما يعوض كبر حجم الفصول في تايلاند وتونس عن المعدل السائد بانخفاض أعباء التدريس .

يتم تعويض انخفاض أعباء التدريس في بعض البلاد عن المعدل السائد عن طريق زيادة حجم الفصول ، بينما يعمل صغر حجم الفصول في بعض الدول الأخرى عن المعدل المعتاد إلى زيادة أعباء التدريس زيادة طفيفة ، مما يزيد تكلفة المرتبات لكل طالب .

وفي الطرف الآخر من الصورة توجد إندونيسيا والفلبين ، حيث يكلف المدرسون بالتدريس لمدة ١١٥٠ ساعة سنويًا . ويعمل ذلك على زيادة الأعباء الملقاة على كاهل المدرسين ، ولكنه يوفر الموارد لأغراض أخرى . وفي الفلبين تعمل ضخامة حجم الفصول عن المعدل السائد على زيادة أعباء التدريس الضخمة .

وفي شيلي والفلبين وتايلاند وتونس ، يكون حجم الفصول ضخماً نسبياً ، حيث يزيد على ٣٠ طالباً في التعليم الأساسي ويتراوح بين ٣٥ طالباً إلى ٥٠ طالباً في التعليم الثانوي المتوسط . ونتيجة لذلك تتخفض تكاليف المرتبات في هذه الدول جميعاً ، حيث تتخفض في شيلي في التعليم الأساسي بمقدار ٧٨ دولاراً مكافئ القوة الشرائية ، وفي حالة الفلبين تتخفض في التعليم الثانوي المتوسط بنحو ١٥٣ دولاراً مكافئ القوة الشرائية . وهكذا يتم توفير الموارد لأغراض أخرى ، بما في ذلك زيادة مستوى الأجور العامة للمدرسين .

الخلاصة

يعمل تزايد معدلات الالتحاق ، المرتبط في بعض الحالات بتزايد أعداد السكان في سن الدراسة ، على زيادة الطلب على مدرسين جدد في العديد من دول المؤشر العالمي للتعليم ، خاصة في الدول التي تتخفض فيها معدلات التنمية الاقتصادية إلى أدنى حد . وتكون لذلك دلالات مهمة ليس بالنسبة لتدريب المدرسين وتعيينهم فقط ، وإنما أيضاً بالنسبة للموارد المالية التي تحتاجها الدول للاستثمار في التعليم ، إذا كانت ترغب في تحقيق معدلات التعليم العالمية لجميع الأطفال في سن التعليم الأساسي وزيادة - أو حتى مجرد الحفاظ عليها - معدلات الالتحاق الحالية في التعليم الثانوي .

ومع ذلك ورغم تزايد السكان في سن التعليم الثانوي ، فإن العقود القليلة القادمة ستفتح عن نافذة فريدة من الفرص المتاحة أمام العديد من دول المؤشر العالمي للتعليم لكي تحسن جودة الخدمات التعليمية. وبفعل المتغيرات الديموغرافية ، التي أثرت بالفعل على فئات السكان في سن التعليم الأساسي ، فإن نسبة السكان في سن العمل سترتفع خلال العقود القليلة القادمة بمعدلات أسرع من معدلات نمو الأطفال في العديد من دول المؤشر العالمي للتعليم . وقبل أن تزداد النسبة المنخفضة بين الأطفال وبين السكان في سن العمل في النهاية عن النسبة المرتفعة بين السكان المتقاعدين وبين السكان العاملين ، ستزداد قدرة الدول باطراد على تعبئة الموارد لقطاع الخدمات بما في ذلك قطاع التعليم ، مما يسهل تمويل نظم أفضل للتعليم . ويستطيع صناع

السياسات استغلال هذه الفرصة لتغيير الاهتمام من توسيع غطاء النظام التعليمي وتحويله إلى تحسين جودة الظروف التعليمية ونتائجها ، بما فى ذلك تخفيض نسبة الطلاب الذين ترتفع أعمارهم عن المعدلات المعتادة أو الراسبين أو الذين التحقوا بالتعليم الأساسى فى سن متقدم ، والتي لا تزال مرتفعة فى بعض الدول .

ولكى نوفر لعالم الغد المعرفة والمهارات اللتين يعتمد عليهما التقدم الاقتصادى والاجتماعى اعتمادًا كبيرًا ، ينبغى أن تستجيب المؤسسات التعليمية للمتغيرات ، ويجب أن يتطور المدرسون وأن يقدموا مناهج تعليمية بطريقة تلبي احتياجات مواطنى الغد . والآمال والتوقعات التى نعقدها على المعلمين كبيرة ومتنوعة . إذ يجب أن يكونوا خبراء فى التخصص الذى ينعكس - بين جملة أمور أخرى - فى شكل زيادة المؤهلات الأكاديمية المطلوبة منهم . وينبغى أيضًا أن تتغير الطريقة التى يحصل بها المعلمون أنفسهم على المعرفة ، لأنه سيتعين عليهم تحديث خبراتهم بشكل مستمر للاستجابة لمتغيرات المطالب التى يواجهونها . وينبغى استكمال الخبرة العملية بمادة التخصص بالمعرفة الفنية لطرق التدريس ، مع التركيز على نقل مجموعة من المهارات العالية ، بما فى ذلك الحث على التعلم والابتكار والتعاون . وقد بدأت التكنولوجيا تصبح ملمحًا جديدًا للاعتراف المهني للتدريس فى بعض دول المؤشر العالمى للتعليم ، مما يتطلب فهم الإمكانيات التدريسية للتكنولوجيا والقدرة على إدماجها ضمن عملية التعليم والتدريس . وأخيرًا لم يعد بالإمكان النظر إلى اعتراف مهنة التدريس باعتبارها كفاءة فردية ، ولكن ينبغى أن تتضمن أيضًا القدرة على العمل بصفة جزء من "مؤسسة تعليم" والقدرة والاستعداد للانتقال من وإلى وظائف وخبرات أخرى مما يثرى القدرة على التدريس .

وينبغى أن يضمن واضعو السياسات التعليمية أن الاستثمارات التى تتفق على المعلمين تكون كافية وتتناسب مع المطالب والآمال المعقودة عليهم . ويعنى ذلك ضرورة أن تكون مؤهلات المعلمين مناسبة وأن تكون مرتباتهم وظروف عملهم تنافسية بما يكفى لاجتذاب الأفراد ممن تتوافر فيهم المؤهلات المطلوبة للعمل بمهنة التدريس . وقد استعرض هذا الفصل بعض التحديات وخيارات السياسة التى تواجهها الدول وهى تناضل من أجل توفير الخدمات التعليمية الجيدة للجميع .

وتسعى دول عديدة لمواجهة هذه التحديات من خلال توفير تدريب أفضل وأكثر تقدماً للمعلمين . وبالطريقة نفسها كما يحدث في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، تقوم الآن حقا كل دول المؤشر العالمى للتعليم التى توافرت بياناتها بتدريب وتأهيل مدرسى التعليم الأساسى المستقبلين تأهيلا جامعياً ، إما فى الجامعات أو فى مؤسسات غير جامعية بعد الدراسة الثانوية أو فى معاهد خاصة لتدريب المدرسين . ومع ذلك فإن نسبة ضئيلة من المدرسين الحاليين فى العديد من دول المؤشر العالمى تتوافر فيهم الشروط التى حددتها الحكومات للمعينين الجدد بهذه المهنة ، مع ملاحظة وجود تناقض واضح فى تلك الدول التى حدثت شروط ومتطلبات التأهيل اللازمة للمدرسين فى الآونة الأخيرة فقط . وفى العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم ، ستفرض شروط التأهيل الجديدة بعض الضغوط على نظم التعليم الجامعى الحالية على نحو متصل .

والمرتبات والآفاق المهنية تمثل بوجه عام الحوافز المادية التى تقدم للمدرسين. والموازنة بين ما نطلب من المدرسين وما نقدمه لهم له تأثير كبير على تركيب القوة العاملة من المدرسين وجودة التدريس . إذ إن اجتذاب الأفراد المهرة واستمرار عملهم فى مهنة التدريس يعد مطلباً أساسياً لضمان ارتفاع جودة التعليم فى المستقبل . ورغم أن جداول المرتبات الموحدة تتسم بالشفافية ويسهل إدارتها ، فإنها لا تساعد على حفز المدرسين على تقديم أفضل ما لديهم من أداء ، كما إنها لا تحل مشكلات نقص المدرسين فى مواد معينة أو فى المناطق الريفية . ومن بين خيارات السياسة التى لم يستغلها العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم استغلالاً كاملاً بعد خيار تقديم حوافز إضافية كوسيلة لتعديل مرتبات المدرسين دون تغيير جداول المرتبات الحكومية الأساسية . وهذه التعديلات قد تخدم أهدافاً مختلفة ، مثل مكافأة المدرسين الذين يتولون مسؤوليات أو مهام خارج المعايير القانونية ، أو اجتذاب المرشحين المهرة الأكفاء للعمل بمهنة التدريس ، أو تشجيع المدرسين على تحسين أدائهم أو اجتذاب مدرسين لتدريس مواد يزيد فيها الطلب على العرض ، مثل العلوم والرياضيات ، أو للعمل فى أماكن ريفية تعاني من ندرة المتقدمين .

وفى الوقت نفسه ينبغى التفكير فى دفع الحوافز بدقة وتقدير أثرها من حالة إلى أخرى لأن هناك دلائل على أنها قد تثير ردود فعل من جانب المدرسين بحيث يكون لها تأثير معاكس للأثر

المطلوب ، مما يعيق فاعلية المدرسة وكفاءتها وبالتالي تحصيل الطلاب . إذ إن الهدف من سياسة المرتب على أساس الأداء ، على سبيل المثال ، هو تشجيع المدرسين على العمل بمزيد من الجهد . ومع ذلك فإن مشروعات تحديد المرتب على أساس الأداء غالبًا ما تجعل المدرسين في حالة تنافس مع بعضهم البعض ، وقد يرفضون آنذاك اقتسام الأفكار الجديدة وأساليب العمل الناجحة التي يكتشفونها مع زملائهم . وقد يتنافسون أيضًا فيما بين بعضهم البعض على أفضل الفصول ، أو قد يشجعون بطيئى التعلم على الانسحاب من المدرسة . وعلى أية حال فإن أمثلة المرتب على أساس الأداء التي عرضت فى هذا الفصل توضح أنه يمكن مواجهة التحديات الخاصة بتصميم خطط فعالة للأجور . والحوافز المادية الخاصة بالمدرسين ليست العامل الوحيد فى معادلة تحسين جودة التعليم . وإذا أمكن قياس الظروف التى يعمل فيها المدرسون والتكاليف المرتبطة بها بدقة ، فإنه ينبغى النظر فى المؤشرات المختلفة التى تم عرضها فى هذا الفصل معًا بدلا من عرض كل منها على حدة . وبعبارة أخرى ، حينما تتخذ الحكومات قرارات بشأن ميزانياتها ، يتعين عليها أن تفاضل بين عوامل مثل مستوى مرتبات المعلمين وحجم الفصول وعدد ساعات التدريس المطلوبة من المدرسين ووقت الإشراف المخصص للطلاب .

وتسعى بعض الدول لزيادة تنافسية مرتبات المدرسين و/أو رفع مستويات المشاركة عن طريق زيادة نسبة المدرسين – الطلاب . ويتم ذلك أحيانا بدمج أشكال التكنولوجيا الجديدة فى عملية التدريس – التعلم . ومع ذلك ورغم أن هذا الخيار ربما يكون خيارًا مناسبًا لتحسين كفاءة نظم التعليم فى بعض دول المؤشر العالمى ، فإن نسبة المدرس – الطالب فى بعض دول المؤشر الأخرى تزيد بالفعل عن ٤٠ طالبًا لكل مدرس متفرغ لذلك سيكون من الصعب ، فى هذه الدول على الأقل ، الاستجابة إلى الطلب المتزايد على المدرسين برفع نسبة الطالب – المدرس أكثر من ذلك بدون المخاطرة بتدنى جودة شروط التعليم وتدهورها .

وقد تبين من هذا الفصل أن هناك خيارات مختلفة للسياسات بشأن المسائل الأخرى ، حتى بين الدول التى تتماثل فيها تكاليف مرتبات المدرسين لكل طالب . فأورجواى على سبيل المثال تعوض صغر حجم الفصول فى مرحلة التعليم الأساسى بتقليل ساعات الإشراف . وتعوض تايلاند ارتفاع عدد ساعات الإشراف بزيادة حجم الفصول . وتوازن الأرجنتين بين ارتفاع الأجور والمرتبات بزيادة عدد ساعات التدريس فى مرحلة التعليم الثانوى . وفى شيلي

والفلبين ، يتم تعويض ارتفاع المرتبات القانونية لمدرسي التعليم الأساسي بزيادة عدد ساعات التدريس أو زيادة حجم الفصول عن المعدل المعتاد ، بينما يصاحب ارتفاع المرتبات في تايلاند زيادة حجم الفصول و / أو تخفيف أعباء التدريس . ويتم تعويض تخفيف أعباء التدريس عن المعدل المعتاد في بعض الدول عن طريق زيادة حجم الفصول ، ويتم تعويض صغر حجم الفصول عن المعدل المعتاد في دول أخرى بزيادة أعباء التدريس الخفيفة ، مما يزيد تكلفة المرتبات لكل طالب . وأخيرًا في كل من البرازيل وشيلي وماليزيا وبيرو والفلبين وتايلاند وتونس ، تعمل زيادة حجم الفصول عن المعدل المعتاد على خفض تكلفة مرتبات المدرسين لكل طالب .

وتوضح هذه الأمثلة أن هناك عددًا من "النماذج" المختلفة لكيفية تنظيم الإشراف وماهية عناصر الإشراف التي ينبغي التركيز عليها . والتساؤل عن أي النماذج هو الأفضل يعد سؤالاً طبيعيًا ، ولكنه غير مناسب على الإطلاق . فكل نظام من نظم التعليم يصلح للعمل ، حيث يلبي بدرجة أكبر أو أقل احتياجات مجتمعه . "والنماذج" المختلفة التي تم عرضها في هذا الفصل تمثل تاريخًا طويلًا من القرارات التي اتخذت على المستوى الوطني وهي عرضة لشكل محدد من أشكال الجمود مما يصعب إدخال تغييرات جوهرية بين عشية وضحاها ، لو لم يكن ذلك لأي سبب آخر سوى أن بعض خصائص النظام تخضع أحيانًا للتفاوض في إطار اتفاقات المساومة الجماعية . ونجاح أي "نموذج" ربما يعتمد أيضًا على خصائص نظم التعليم غير القابلة للقياس الكمي ، مثل أساليب التدريس المستخدمة ومدى المساعدة العلاجية المتاحة . والعلاقة المتبادلة بين حجم الفصل وأساليب التدريس – على سبيل المثال – أبعد ما تكون عن الوضوح ؛ فالفصول الصغيرة قد تعني احتمال توجيه مزيد من الاهتمام لكل طالب على حدة ، ولكن في ظل غياب إصلاح المناهج أو تغيير أساليب التدريس ، مثلًا فقد لا تتحقق النتائج المرجوة .

ورغم صعوبة تقويم فعالية "النماذج" المختلفة ، فقد تبين من هذا التحليل أن هناك مجالًا واسعًا لخيارات السياسة ، وأن التحليل الدولي المقارن قد يكون أداة مفيدة لتفعيل الحوار وتنشيطه . ومن أجل متابعة الحوار وتحديد أي الخيارات هي التي تؤدي إلى أفضل العائدات على الاستثمارات التعليمية ، سيكون من المهم ربط الخصائص الهيكلية لنظم التعليم بنتائج التعلم التي تفرزها . وما زال ذلك يعتبر واحدًا من أهم الأهداف المستقبلية لبرنامج مؤشر التعليم العالمي .

ويعد البرنامج الدولي لتقويم الطلاب التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، الذي تسعى من خلاله دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والعديد من دول المؤشر العالمي للتعليم إلى مراقبة نتائج نظم التعليم دورياً وفي إطار عمل دولي مشترك ، أحد الجهود التي قد تسهم في تحقيق هذا الهدف ومساعدة صانعي السياسات في إعداد الشباب لحياة الرجولة والبلوغ في زمن سريع التغير ويزيد فيه الاعتماد العالمي المتبادل .

REFERENCES

- Hanushek, E. A. (1998), "The evidence of class size", Occasional Paper No. 98-1, W. Allen Wallis Institute of Political Economy, University of Rochester, Rochester, NY.
- ILO (1996), "Impact of structural adjustment on the employment and training of teachers", Joint Meeting on the Impact of Structural Adjustment on Educational Personnel, Geneva.
- ILO (2000), *Lifelong Learning in the Twenty-first Century. The changing role of educational personnel*, Geneva.
- OECD (1998a), *Education Policy Analysis*, Paris.
- OECD (1998b), *Staying Ahead: In-service training and teacher professional development*, "What Works in Innovation in Education" series, Paris.
- OECD (1999), *OECD Annual Data Collection on Education Statistics*, Paris.
- OECD (2000a), *Investing in Education*, Paris.
- OECD (2000b), *Education at a Glance – OECD Indicators 2000*, Paris.
- OECD (2001a), *Education at a Glance – OECD Indicators 2001*, Paris.
- OECD (2001b), *Education Policy Analysis*, Paris.
- UNESCO (1996), "Strengthening the role of teachers in a changing world: Issues, prospects and priorities", International Conference on Education, Forty-fifth session, Geneva.
- UNESCO (1998a), *World Education Report. Teachers and Teaching in a Changing World*, Paris.
- UNESCO (1998b), *Wasted Opportunities: When school fails*, UNESCO EFA Forum Secretariat, Paris.
- UNESCO (1999), *Statistical Yearbook 1999*, Paris.
- Siniscalco, M. T. (2000), *Achieving Education for All: Demographic Challenges*, UNESCO, Paris.
- United Nations (1999), *Population Growth and Demographic Structure*, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, New York.

الفصل الثالث

أوضاع الدول

إعداد :

Andreas Schleicher أندرياس شليشر

Michael Bruneforth مايكل برونفورث

Maria Tersea Siniscalco ماريا تيريزا سينسكالكو

Karine Tremblay وكارين تريمبلي

(منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية)

بالتعاون مع ممثلي الدول الواردة أسماؤهم في النص

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو
ومعهد تطوير جودة التعليم *Instituto para el desarrollo de la calidad*
(educativa) .

بالمقارنة بالوضع السائد في دول المؤشر العالمي للتعليم الأخرى ، ينبغي أن تدعم الظروف الاقتصادية والديموغرافية في الأرجنتين إجراء مزيد من التحسين في التعليم . فنصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي ، ١١٥٢٤ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، يبلغ ضعف المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي للتعليم وأعلى من نظيره السائد في بعض دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية . كما تأتي الأرجنتين في المرتبة الخامسة بين دول المؤشر العالمي للتعليم من حيث انخفاض نسبة السكان في سن الدراسة ، حيث إن ٢٨٪ فقط من إجمالي السكان يقعون في الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة . ويعني ذلك أن الاستثمار في التعليم يترجم إلى ارتفاع الإنفاق نسبيًا لكل طالب .

وأي طفل عمره خمس سنوات من أطفال الأرجنتين يمكن أن يحصل في الوقت الراهن على ١٤,٢ سنة من الدراسة (في جميع مراحل التعليم) ، أي بزيادة قدرها ١,٥ سنة عن المعدل السائد في دول المؤشر العالمي للتعليم وبما يقل بنحو ٢,٥ سنة فقط عن المعدل السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

وظروف التدريس في الأرجنتين ، وفقا لمقاييس المؤشرات العالمية للتعليم ، مواتية نسبيًا . فمتوسط حجم الفصل في مرحلة التعليم الثانوي المتوسط يأتي في المرتبة الثالثة بين دول المؤشر العالمي للتعليم من حيث الانخفاض ، ١٩ طالبًا في الفصل الواحد . وهو يقل كثيرًا عن المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي وهو ٢٩ طالبًا في الفصل في التعليم الثانوي المتوسط ويمثل

متوسط حجم الفصل السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية . ويكاد يماثل عبء التدريس في التعليم الأساسي في الأرجنتين، ٨١٠ ساعة سنوياً ، المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وأقل من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي للتعليم .

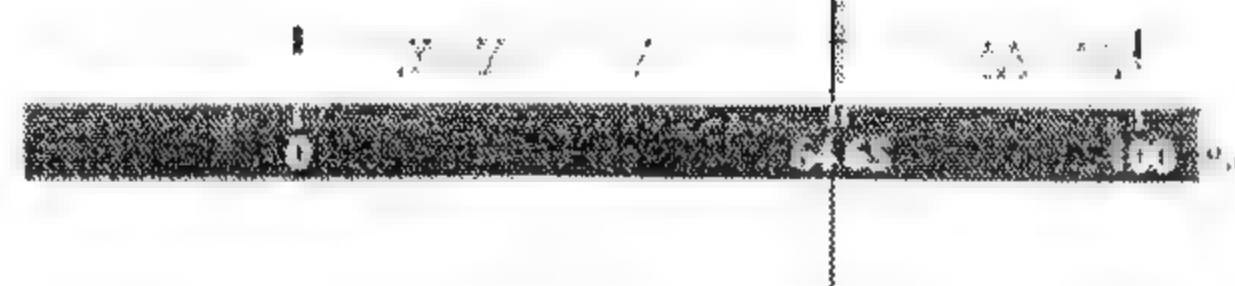
وعلى أية حال تشير المؤشرات إلى أن هناك بعض التحديات الكبرى التي تواجه نظام التعليم في الأرجنتين . فلا يزال هناك تناقض كبير بين شروط المؤهلات الحالية اللازم توافرها في المدرسين الجدد ومؤهلات المدرسين العاملين بالفعل ، حيث إن ٦٥٪ فقط من مدرسي التعليم الأساسي يحملون مؤهلاً جامعيًا وبذلك تأتي في المرتبة الخامسة بين دول المؤشر العالمي من حيث انخفاض هذه النسبة . وهذه النسبة المنخفضة نسبيًا للتدريب الجامعي ترجع جزئياً إلى مد سن التعليم الإلزامي من سبع سنين إلى عشر سنين وما ترتب على ذلك من زيادة أعداد الملتحقين بمراحل التعليم الأعلى ، مما دفع أكفاً المدرسين وأعلامهم تأهيلاً إلى الابتعاد عن العمل في مراحل التعليم المنخفضة .

ويتم تعويض انخفاض مستوى مؤهلات المدرسين بخفض المرتبات نسبياً . فالمرتبات القانونية ، رغم أنها مرتفعة نسبياً بالمقارنة بدول المؤشر العالمي للتعليم (١٣٣٢٧ دولاراً مكافئ القوة الشرائية بما فيها الحوافز) ، تعتبر أقل الأجور بالنسبة لنصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي . ورغم أن مدرسي التعليم الأساسي في الأرجنتين يحصلون على أجور قانونية تعادل ١,٢ مرة فقط نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي ، فإن المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي هو ١,٩ مرة نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي . للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

ARGENTINA

Indicators on teachers and teaching conditions

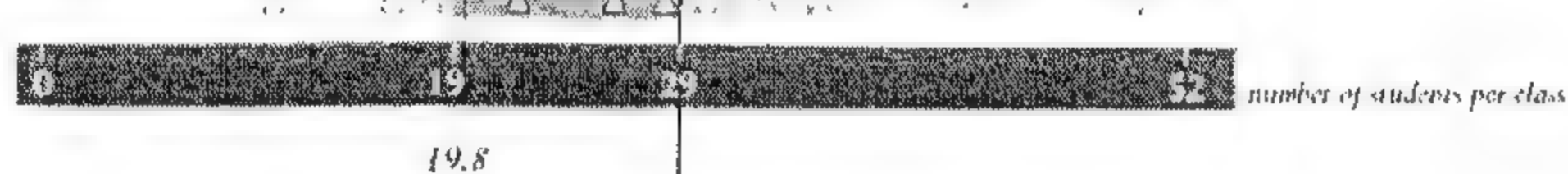
Percentage of teachers with a tertiary level qualification in primary education



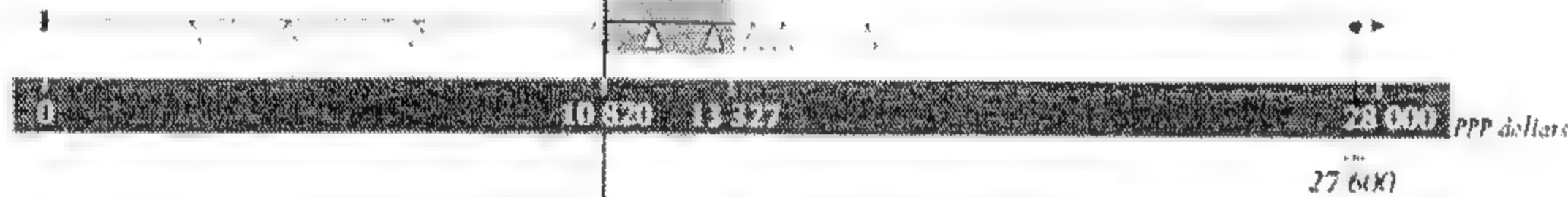
Annual number of teaching hours in primary education



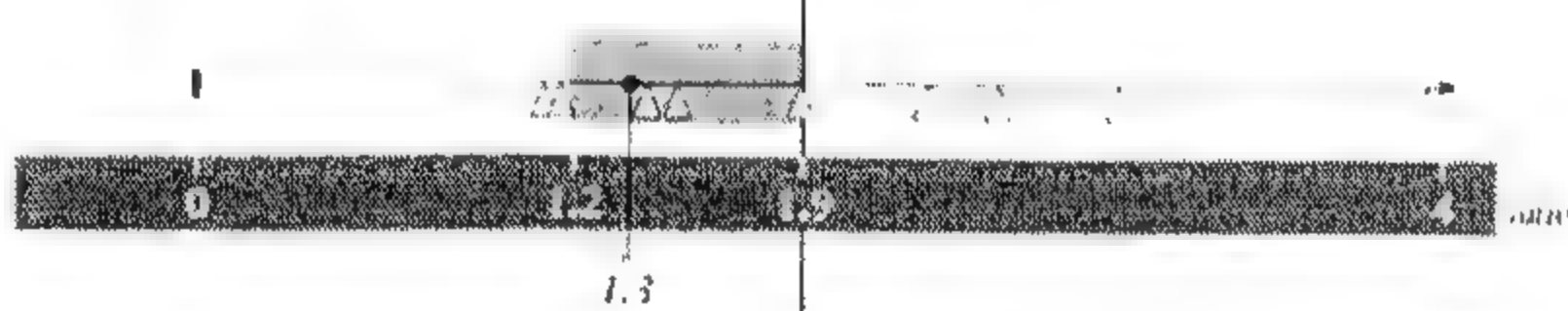
Class size in lower secondary education



Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications



Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita

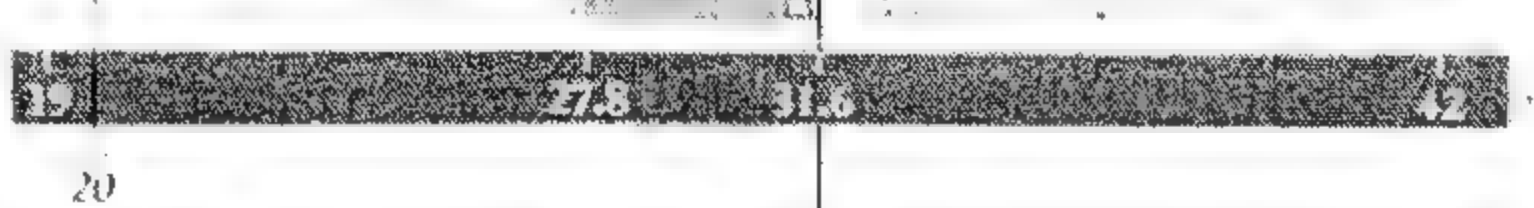


Background indicators

School expectancy for a five-year-old



Percentage of the population aged 5-19



GDP per capita



WEI countries with higher GDP per capita

WEI countries with lower GDP per capita

WEI average

OECD average

أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو

وايفان كاسترو دي الميدا *Ivan Castro DE ALMEIDA* وماريا هيلينا

جوماريس *Maria Helena GUIMARAES CASTRO*

شهدت البرازيل تغيرات ديموغرافية لافتة للنظر خلال الربع الأخير من القرن العشرين . إذ انخفض معدل النمو السكاني خلال هذه الفترة إلى النصف ، وترتب على ذلك احتمال انخفاض السكان في سن الدراسة بنسبة ٣٪ نقطة خلال الفترة من ٢٠٠٠ إلى ٢٠١٠ في الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٤ سنة وبنسبة ٨٪ نقطة في المجموعة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة . وهكذا ينبغي أن نعتبر أن سكان البرازيل في سن الدراسة ، الذين تزيد نسبتهم في الوقت الراهن بنحو ٣٣٪ عن المعدل السائد في دول المؤشر العالمي ، ستخفض أعدادهم في المدى المتوسط . وفي الوقت نفسه تتمتع البرازيل بدخل قومي مرتفع ؛ مما يتيح لها تلبية الطلب المتزايد على التعليم ، حيث يصل نصيب الفرد فيها من إجمالي الناتج المحلي إلى ٦٥٢٤ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

وتناقص عدد الأطفال ، المرتبط بالسياسات الرامية إلى تحسين معدلات الالتحاق ، أدى إلى زيادة ملحوظة في أمد الدراسة . فالطفل البرازيلي البالغ من العمر ٥ سنوات يحصل في المتوسط على ١٤,٩ سنة من سنوات الدراسة (في كل مراحل التعليم) ، وهو معدل يزيد عن المعدل السائد في دول المؤشر العالمي (١٢,٧ سنة) ويقل عن المعدل السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمقدار ١,٥ سنة . وعلى أية حال فإن معدلات الالتحاق المرتفعة يصاحبها ارتفاع معدلات الرسوب والإعادة - ٢٥٪ في التعليم الأساسي و ١٥٪ و ١٨٪ في التعليم الثانوي المتوسط والعالي على التوالي .

ويتمثل التحدي الذي يواجه النظام التعليمي البرازيلي في انخفاض مستوى مؤهلات المدرسين نسبيًا . إذ إن أقل من ٢٢٪ من مدرسي التعليم الأساسي يحملون مؤهلاً جامعياً ، وهي

ثالث أقل نسبة بين دول المؤشر العالمى للتعليم ، وتتنخفض عن معدل الـ ٦٤٪ السائد فى هذه الدول. ويبدو هذا الوضع أفضل حالا فى مرحلتى التعليم الثانوى ، حيث أن ٧٦٪ من مدرسى التعليم الثانوى المتوسط و ٨٩٪ من مدرسى الثانوى العالى يحملون مؤهلا جامعيًا .

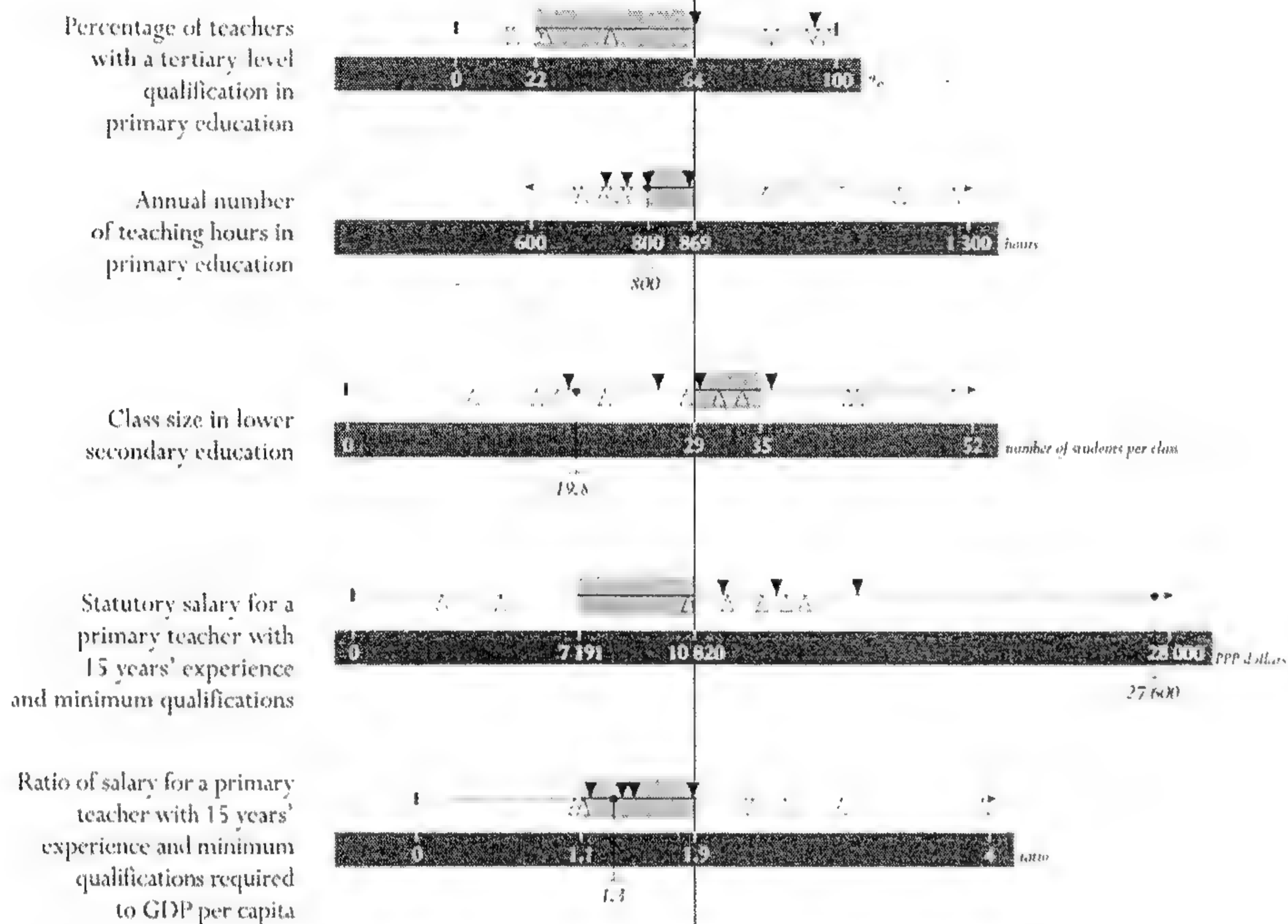
ويعمل المدرسون البرازيليون فى ظروف عمل قاسية . فمتوسط حجم الفصل ، ٣٥ طالبًا ، مرتفع بالمقارنة بالمتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى وهو ٣٢ طالبًا وبنظيره السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية وهو ٢٠ طالبًا . وفيما يتعلق بأعباء التدريس فإنها تأتى فى المرتبة الخامسة بين دول المؤشر العالمى من حيث الارتفاع ، رغم أنها مماثلة للمعدل السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية (٨٠٠ ساعة سنويًا) .

وتأتى البرازيل فى المرتبة الأخيرة بين دول المؤشر العالمى من حيث انخفاض مرتبات المدرسين ، بالنسبة للشروط المطلقة وبالنسبة لنصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى . فطبقًا للشروط المطلقة تبلغ مرتبات مدرسى التعليم الأساسى بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية ، ٧١٩١ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، أى ثلثى المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى وربع المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وبالمثل فإن متوسط الأجر بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية يبلغ ١,١ مرة قدر نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى ، أى ما يقرب من نصف المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى (١,٩ مرة قدر نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى) ، وقريب من نسبة الـ ١,٣ السائدة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

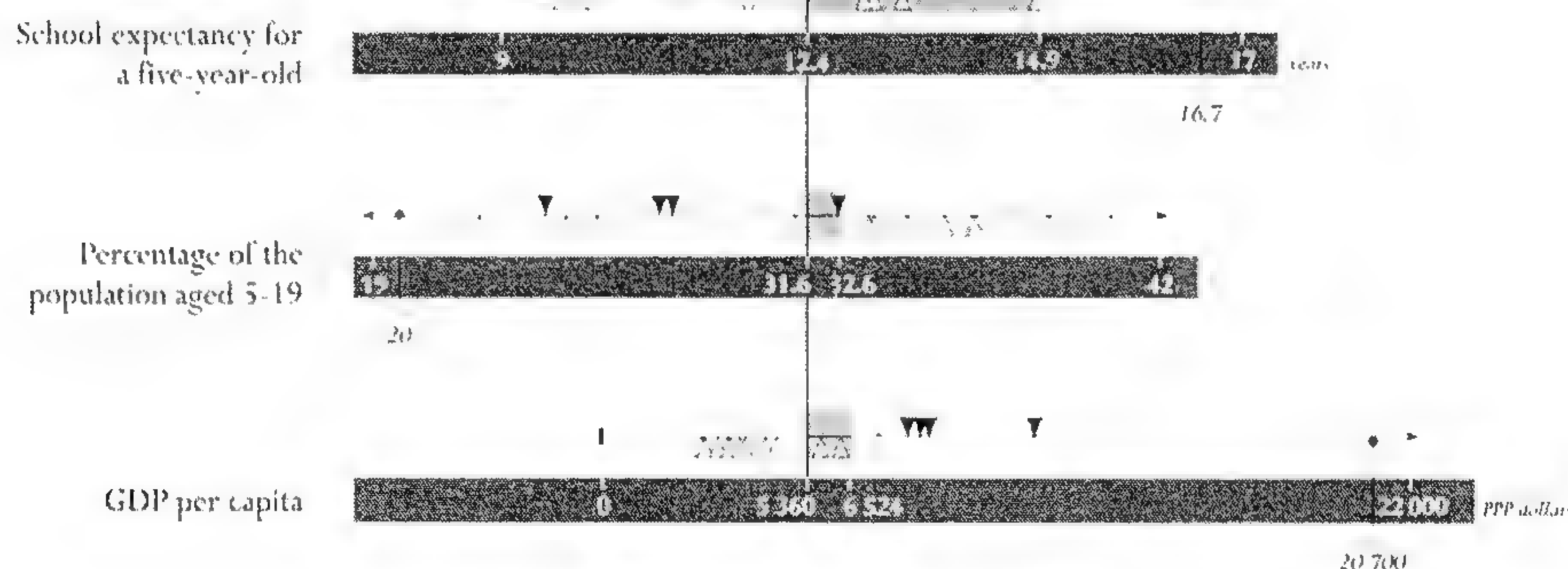
للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

BRAZIL

Indicators on teachers and teaching conditions



Background indicators



أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو

وبولا دارفيل Paula DARVILLE وفيفيان هيل Vivian HEYL

تأتى شيلي فى المرتبة الثانية من حيث ارتفاع نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى (٨٧٦٥ دولار مكافئ القوة الشرائية) بين دول المؤشر العالمى للتعليم وتقل بها نسبة السكان فى سن الدراسة (٥ سنوات إلى ١٩ سنة) عن المتوسط السائد ، حيث تبلغ ٢٧٪ . وبوضع هذه الظروف المواتية للطلب والدخل القومى المتاح فى الاعتبار ، لا غرابة فى أن تكون معدلات المشاركة ، التى يعبر عنها بأمد الدراسة ، أعلى من متوسط المعدلات السائدة فى دول المؤشر العالمى للتعليم . ومع ذلك فإن أمد الدراسة فى شيلي ، وهو ١٤,٣ سنة ، لا يزال أقل من المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية بنحو عامين ، وأقل أيضاً من المتوسط السائد فى ثلاث دول من دول المؤشر العالمى التى ينخفض فيها نصيب الفرد من الدخل المحلى عن دخل الفرد فى شيلي . وبالإضافة إلى ذلك فإن أمد الدراسة لا يقيس جودة شروط التعليم ، وينبغى ملاحظة أن نتائج طلاب الصف الثامن فى مادة الرياضيات فى شيلي أقل من نتائج نظرائهم فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى للتعليم التى تتوافر عنها بيانات قابلة للمقارنة ، باستثناء الفلبين وإندونيسيا .

ويحصل المدرسون فى شيلي على مستوى عالٍ من التدريب قبل عملهم بالتدريس . إذ إن أكثر من ٩٠٪ من جميع مدرسى التعليم الأساسى وحتى التعليم الثانوى العالى حاصلون على مؤهل جامعى . ويشترط حصول المعلمين الجدد على مؤهل جامعى بدرجة A . ويتم التركيز بشكل خاص على دراسات طرق وأصول التدريس ، خاصة بالنسبة لمعلمى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط . والواقع أنه يتم تخصيص أربع سنوات من الدراسات الجامعية التى تمتد إلى أربع سنوات ونصف السنة يتعلم المدرسون خلالها علوم أصول التدريس والتدريب العملى، وهى فترة أطول من نظيرتها فى أية دولة من دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى .

وتتميز ظروف التدريس في شيلي بالارتفاع النسبي للأجور واعتدال ساعات التدريس وارتفاع حجم الفصول عن المعدل السائد . والمحددات التي تحكم ذلك تتمثل في ارتفاع نسبة الطالب - المدرس نسبيا ، بالإضافة إلى ارتفاع عدد ساعات الإشراف عن المعدل السائد . ويترتب على ذلك أن يصل حجم الفصل في التعليم الثانوي المتوسط إلى حوالي ٣٥ طالبًا ، وهو أعلى من المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الذي يبلغ ١٩,٨ طالبًا . ولا يرتفع هذا المعدل عن ذلك إلا في ثلاث دول فقط من دول المؤشر العالمي .

وتكون الأجور موحدة بالنسبة لمدرسي التعليم الأساسي والثانوي . وبعد ١٥ سنة من الخبرة العملية يصل متوسط مرتب المدرس إلى ١٥٨٦٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية (بما فيها الحوافز) ، وهو أعلى متوسط أجر في دول المؤشر العالمي للتعليم . ومع ذلك ينبغي النظر إلى ذلك كله في سياق ارتفاع مستوى الدخل القومي . إذ إن المرتب القانوني بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية ليس مرتفعًا عن المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي ، وهو ١,٩ ضعف نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي .

وعلى أية حال ، قد تكون مكافآت الجدارة التي تقدم للمدرسين عنصرًا مهمًا من عناصر مرتبات المدرسين في شيلي ، إذ قد تؤدي إلى زيادة المرتب الأساسي بنحو ٥١٪ . وبموجب النظام الوطني لتقويم الأداء في المدارس العامة يحصل المدرسون على مكافآت جدارة على أساس أداء المدرسة في مؤشر التحصيل . وهذا المؤشر يتضمن في المقام الأول درجات الطلاب التي حصلوا عليها في اختبارات اللغة الإسبانية والرياضيات ، ولكنه يأخذ في الحسبان التحسن الذي تحقق منذ الاختبارات السابقة . كما طبقت خطة للمكافآت السنوية للمعلمين المتميزين . وأخيرًا يتم تقديم علاوة مشقة للمدرسين الذين يعملون في مدارس تعاني مصاعب خاصة مثل العمل في مواقع نائية أو في بيئة غير آمنة أو التعامل مع نسبة كبيرة من الطلاب ممن يعانون من مشكلات اجتماعية .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .



اعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو

وزى هولين Zhi Hua LIN

رغم الانخفاض النسبي في الدخل القومي في الصين (حيث يصل نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي إلى ٣٣٤٥ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، أي أقل بنسبة ٤٠٪ تقريبًا عن المعدل السائد في دول المؤشر العالمي) ، فإنها تشهد نموًا اقتصاديًا أسرع ما تشهده جميع دول المؤشر العالمي للتعليم ، حيث بلغ معدل النمو السنوي ٧,٨٪ في عام ١٩٩٨ . وفي الوقت نفسه تأتي الصين في المرتبة الثالثة بين دول المؤشر العالمي من حيث انخفاض نسبة السكان في سن الدراسة ، إذ إن ٢٦٪ فقط من إجمالي السكان يقعون في الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة . ومن المتوقع انخفاض عدد الأطفال في سن التعليم الأساسي بنسبة ١٥٪ أخرى خلال العقد القادم .

وارتفاع الدخل القومي ، مع انخفاض الحاجات الديموغرافية ، من شأنه توفير فرصة مواتية لتحسين الالتحاق بمراحل التعليم الثانوي . ولا يحصل أي طفل صيني عمره خمس سنوات في الوقت الراهن إلا على ١٠,١ سنة من سني الدراسة (في كل مراحل التعليم مجتمعة) ، وتأتي معدلات الالتحاق الكلي بالتعليم الثانوي في المرتبة الثانية من حيث الانخفاض بين دول المؤشر العالمي . حيث إن ٨٠٪ فقط من سكان الفئة العمرية في الصين يلتحقون بالتعليم الثانوي المتوسط ، ويلتحق ٤٣٪ ببرامج التعليم الثانوي العالي ، وأقل من ١٣٪ يصلون إلى مرحلة التعليم العالي .

وفي الوقت نفسه يتمتع النظام التعليمي في الصين بدرجة عالية من الكفاءة الداخلية ، مع انخفاض معدلات الرسوب للغاية (٠.٨٪ في مرحلة التعليم الأساسي و ١٪ في التعليم الثانوي المتوسط) وانخفاض معدل خريجي التعليم الثانوي العالي ، ٣٧٪ ، وهو مقارب لمعدل الالتحاق الذي يبلغ ٤٣٪ . وينبغي أن يلاحظ أيضًا أن ٥٦,٦٪ من طلاب التعليم الثانوي

مقيدين فى برامج مهنية ، مما يجعل النظام التعليمى فى الصين يأتى فى المرتبة الثانية بين دول المؤشر العالمى التى يغلب عليها التوجه المهنى ، حيث تأتى مصر فى المرتبة الأولى.

وفى الوقت الراهن ، يلاحظ أن ١٢,٨٪ من مدرسى التعليم الأساسى ، وأكثر من نصف مدرسى التعليم الثانوى المتوسط هم الذين يحملون مؤهلا جامعيًا . وعلى أية حال فإن جميع مدرسى التعليم الثانوى العالى تقريباً يحملون مؤهلا جامعيًا . والصين هى الدولة الوحيدة ، من بين مجموعة دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى ، التى يمثل الرجال فيها الغالبية العظمى من مدرسى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط . وعلى أية حال فإن هذا التوازن الجنسى فى سبيله إلى التغير فى الوقت الراهن ، إذ تمثل النساء الغالبية العظمى بين المدرسين الشباب . ونسبة كبيرة من المدرسين تقل أعمارهم عن ٣٠ سنة ، وثلاثهم يعملون فى التعليم الأساسى ، وما يقرب من نصفهم يعملون بالتعليم الثانوى المتوسط . للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

CHINA

Indicators on teachers and teaching conditions

Percentage of teachers with a tertiary level qualification in primary education

Student-teacher ratio (primary education)

Teachers age: percentage of primary teachers under 40 years old

Percentage of women among primary teachers

Background indicators

Upper secondary graduation rate

School expectancy for a five-year old

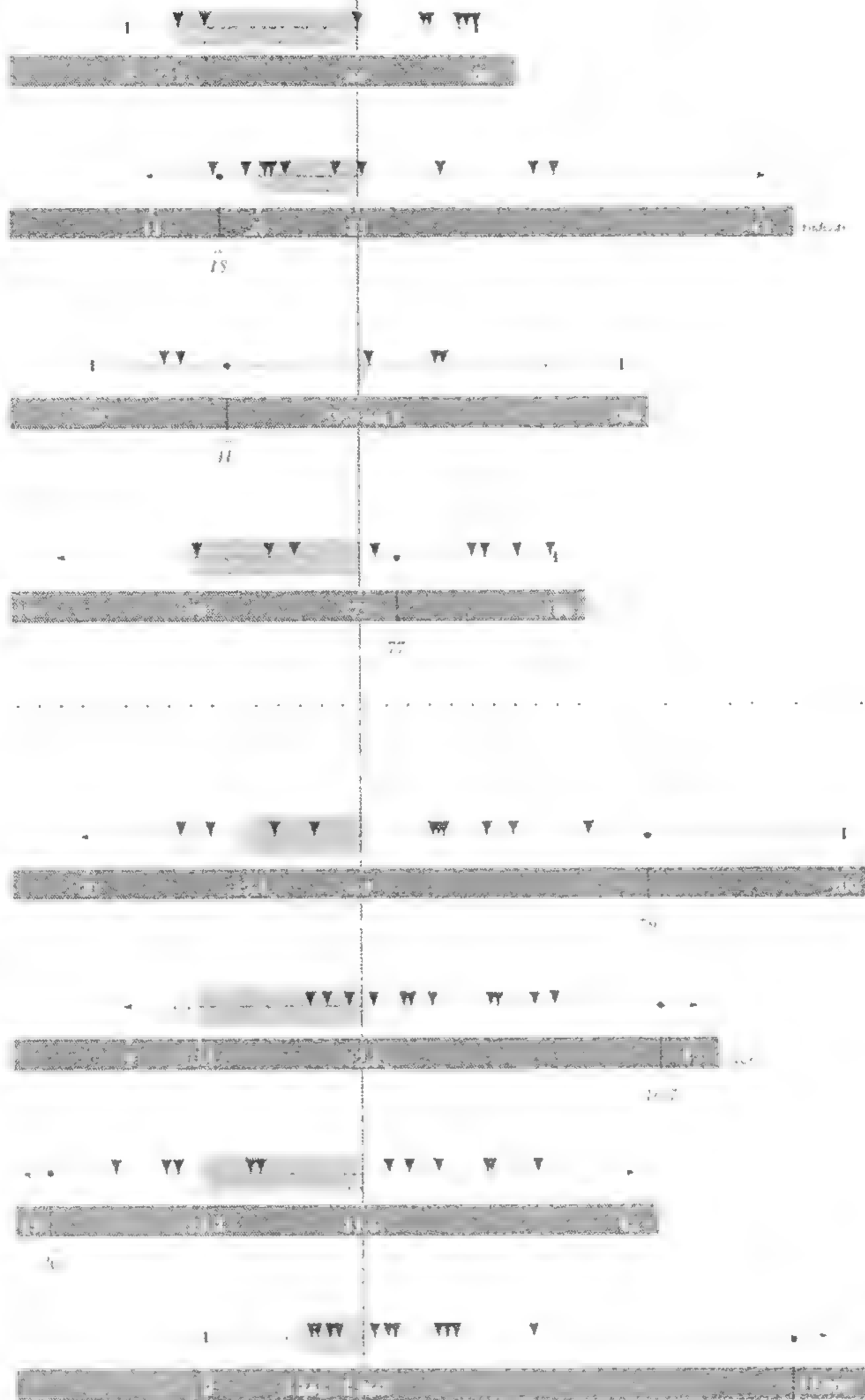
Percentage of the population aged 5-19

GDP per capita

WEI countries with higher GDP per capita

WEI countries with lower GDP per capita

WEI average



أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو

ومحمد عبد السلام راغب

يمثل الانخفاض النسبي لمستوى الدخل القومى (٣٢٦٣ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، أى أقل من المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى بنسبة ٤٢ ٪) ، بالإضافة إلى ارتفاع عمر السكان فى سن الدراسة عن المعدل المعتاد (٣٦ ٪ من إجمالى السكان يقعون فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة) ، تحديا اقتصاديا وديموغرافيا لتحسين التعليم . ومع ذلك فمن المتوقع ثبات السكان فى سن الدراسة ممن تتراوح أعمارهم بين ٥ سنوات إلى ١٤ سنة خلال السنوات القادمة، وأن يتزايدون زيادة بسيطة ، بنسبة ٣ ٪ فقط ، فى الفئة العمرية من ١٥ سنة إلى ١٩ سنة . ونتيجة لذلك فإن جهود مصر الحالية لتوسيع نطاق الالتحاق والمشاركة فى التعليم ينبغي أن تسمح بزيادة أمد الدراسة للطفل فى عمر خمس سنوات عن المعدل الحالى وهو ١١ سنة ، الذى يقل بنحو ١,٧ سنة عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى للتعليم ، ويقل أيضًا بنحو ٥,٧ سنة عن المعدل السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

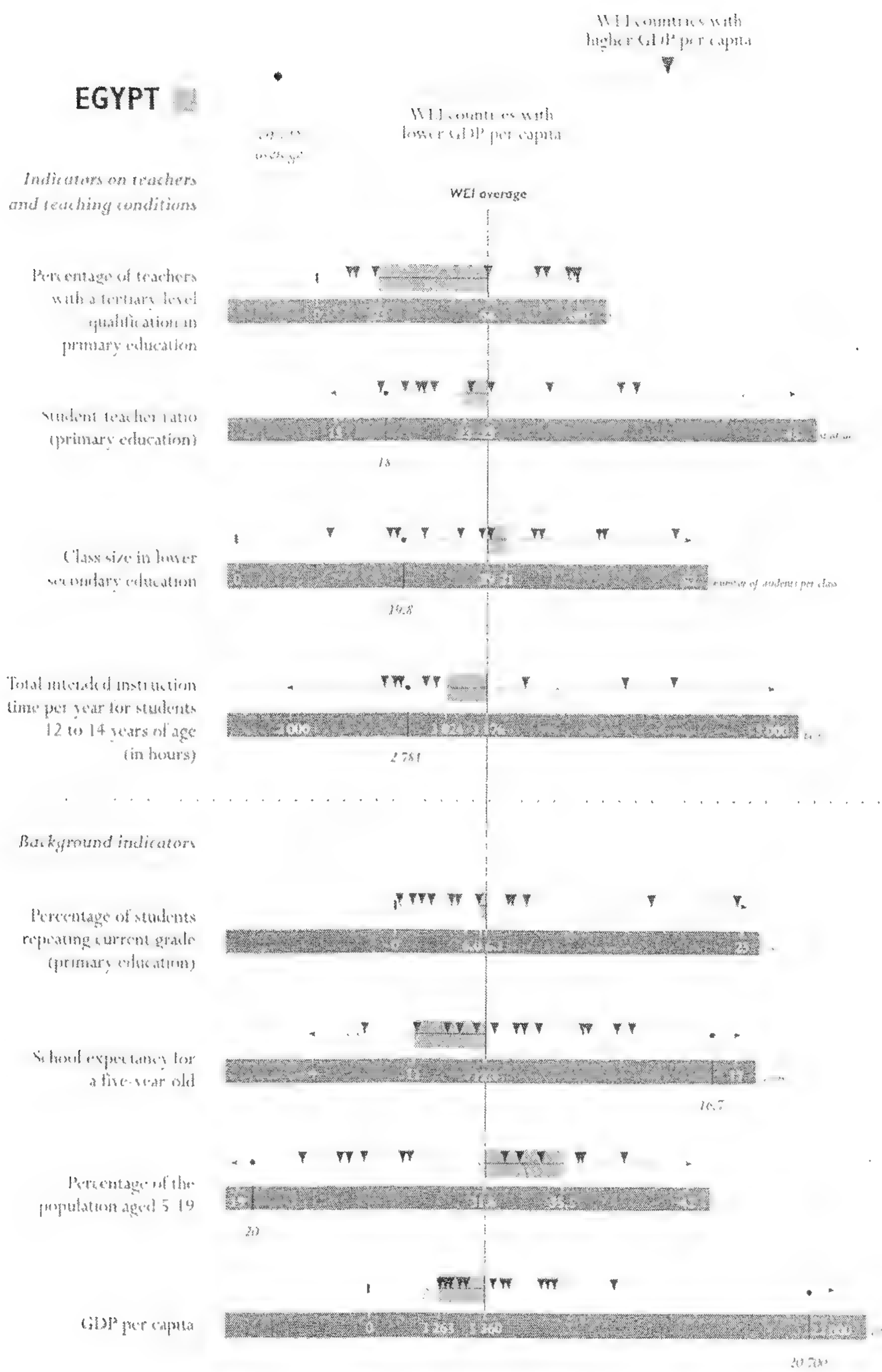
والتحدى الرئيسى الذى تواجهه مصر هو تدعيم تدريب مدرسى التعليم الأساسى (الذين يحمل أقل من ربعهم فى الوقت الراهن مؤهلا جامعيًا) المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى هو ٦٤ ٪) . وقد تم الاهتمام بهذه القضية بالفعل ؛ إذ تم تطبيق برنامج مكثف للتدريب فى أثناء الخدمة خلال عامى ١٩٩٩ و ٢٠٠٠ ، ويتم ذلك أساسًا عن طريق التعليم عن بعد ، بهدف تحديث مهارات المدرسين الخاصة بأصول التدريس وتعريفهم باستخدام أشكال التكنولوجيا فى الفصول.

وترتفع الكفاءة الداخلية لنظام التعليم ارتفاعًا ملحوظًا مع مستوى التعليم . إذ انخفضت معدلات الرسوب والإعادة من ٩,٧٪ في التعليم الثانوى المتوسط إلى ٣,٥٪ في التعليم الثانوى العالى .

كما يؤثر التوجه المهنى للتعليم الثانوى العالى فى مصر أيضًا على هيكل مؤهلات المدرسين . ونسبة المدرسين المصريين العاملين بالتعليم الثانوى المتوسط ممن يحملون مؤهلا عاليا (٨٩٪) أعلى من نسبتهم فى التعليم الثانوى العالى (٧٦,٣٪) . وتحليل البيانات حسب توجه البرنامج يشير إلى أن ٩٧,٤٪ من المدرسين العاملين فى برامج الثانوية العامة حاصلون على مؤهل جامعى ، فى حين تنخفض هذه النسبة إلى ٦٤,٨٪ فى برامج التعليم ما قبل المهنى والمهنى .

ويصل عبء التدريس لمدرسى التعليم الأساسى إلى ٩٦٥ ساعة سنويًا . وهذا المعدل أعلى من المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى وأكبر من الساعات المطلوبة من مدرسى التعليم الثانوى . ومتوسط حجم الفصل فى التعليم الأساسى منخفض نسبيًا ، ٢٢,٣ طالب ، ولكن هذا المتوسط القومى يخفى وجود اختلافات كبيرة فيما بين أقاليم الدولة وفيما بين المواد الدراسية . حيث يتحمل مدرسو التعليم الثانوى عبئا تدريسيًا أقل (٧٢٤ ساعة سنويًا) مع ضخامة حجم الفصول ، ٣١,٢ طالب فى المتوسط .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .



أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة

اليونسكو واد كاهيانا Ade CAHYANA

بعد مرحلة الانخفاض المطرد في النمو السكاني في إندونيسيا خلال الفترة من ١٩٧٠ إلى ٢٠٠٠ ، بلغت نسبة السكان في سن التعليم الأساسي والثانوي المتوسط في الوقت الراهن المعدلات السائدة نفسها في دول المؤشر العالمي للتعليم . ومع ذلك ورغم أن تضاول الضغوط الديموغرافية يوفر الفرص الملائمة لتحسين النظام التعليمي ، فإن الموارد المالية لا تزال محدودة . فالأزمة الاقتصادية الآسيوية وما تلاها من زعزعة الاستقرار السياسي في البلاد ساهمت في خفض نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي الذي كان سائداً في الفترة من ١٩٩٧ إلى ١٩٩٩ من ٣٠٩١ دولاراً إلى ٢٦٢٦ دولاراً مكافئ القوة الشرائية ، وهو أقل معدل بين دول المؤشر العالمي .

والقضية الأكثر إلحاحاً من غيرها هي توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم . وأمد الدراسة يسجل أقل معدل له بين جميع دول المؤشر العالمي ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية . فأى طفل عمره خمس سنين لا يتوقع أن يلتحق بالتعليم الرسمي لفترة تزيد عن ٩,٧ سنة ، بما يقل بنحو ثلاث سنين عن المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي . وبالإضافة إلى ذلك فإن تحصيل الطلاب لمادة الرياضيات ، طبقاً لتقويم الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات عام ١٩٩٩ ، كان منخفضاً نسبياً (٤٠٣ نقطة) ، رغم إنه ما زال مرتفعاً عن نظيره في شيلي والفلبين .

وفي مرحلة التعليم الأساسي ، تنخفض نسبة المدرسين الحاصلين على مؤهل جامعي في إندونيسيا ، ٤١٪ ، عن المعدل السائد في دول المؤشر العالمي وهو ٦٤٪ . وعلى النقيض من ذلك ، يحمل جميع مدرسي التعليم الثانوي بالفعل مؤهلاً جامعياً . وبالإضافة إلى ذلك فإن جميع المدرسين الجدد بالتعليم الأساسي يشترط حصولهم في الوقت الراهن على مؤهل جامعي (ISCED 5A or 5 B) ، الذي يتم الحصول عليه بعد الالتحاق ببرنامج دراسي مدته ثلاث

سنوات أو أربع سنوات في أحد معاهد تدريب المدرسين ، ويشتمل على تعليم مادة التخصص وتعليم طرق أصول التدريس وستة أشهر من التدريب العملى على التدريس .

ومرتبات المدرسين التى كانت منخفضة نسبيًا بالفعل قبل الأزمة الاقتصادية عام ١٩٩٧ ، شهدت مزيدا من الانخفاض فى السنوات الأخيرة . فمرتبات المدرسين فى إندونيسيا هى أقل مرتبات بين دول المؤشر العالمى للتعليم ، حيث يبلغ المرتب القانونى السنوى فى منتصف العمر المهنى (بما فى ذلك الحوافز) ٢٩٣٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية فى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط ، وحوالى ٣٥٣٧ دولارًا مكافئ القوة الشرائية فى التعليم الثانوى العالى . وتتسع الفجوة بين مرتبات بداية التعيين . كما أن مرتبات المدرسين منخفضة أيضًا بالمقارنة بالدخل القومى ، حيث يحصل المدرس الذى تمتد خبرته العملية ١٥ سنة على ما يعادل ١,١ مرة قدر نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى .

ورغم أن المرتبات موحدة فى جميع مراحل التعليم ، فإن ظروف مدرسى التعليم الأساسى والثانوى تختلف اختلافًا ملحوظًا . ففى حين إن أعباء عمل معلمى التعليم الأساسى (١٢٦٠ ساعة سنويًا) تعد من أعلى المعدلات بين دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، أقل من المتوسط السائد فى مجموعة الدول الأولى فى حالة معلمى التعليم الثانوى (٧٣٨ ساعة سنويًا) . ومن ناحية أخرى يعمل معلمو التعليم الأساسى فى فصول أصغر من فصول زملائهم فى التعليم الثانوى المتوسط بمقدار الثلث (يكاد يقارب حجم الفصول فى التعليم الثانوى المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى) .

والقوة العاملة من المدرسين فى إندونيسيا يغلب عليها الشباب بالمقارنة بنظرائهم فى دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . إذ أن ٥٢٪ من مدرسى التعليم الأساسى تقل أعمارهم عن ٣٠ سنة ، و ٨٥٪ منهم تقل أعمارهم عن ٤٠ سنة . ولا يختلف ذلك عن وضع مدرسى التعليم الثانوى .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

INDONESIA

Indicators on teachers and teaching conditions

Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education

Annual number of teaching hours in primary education

Class size in lower secondary education

Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications

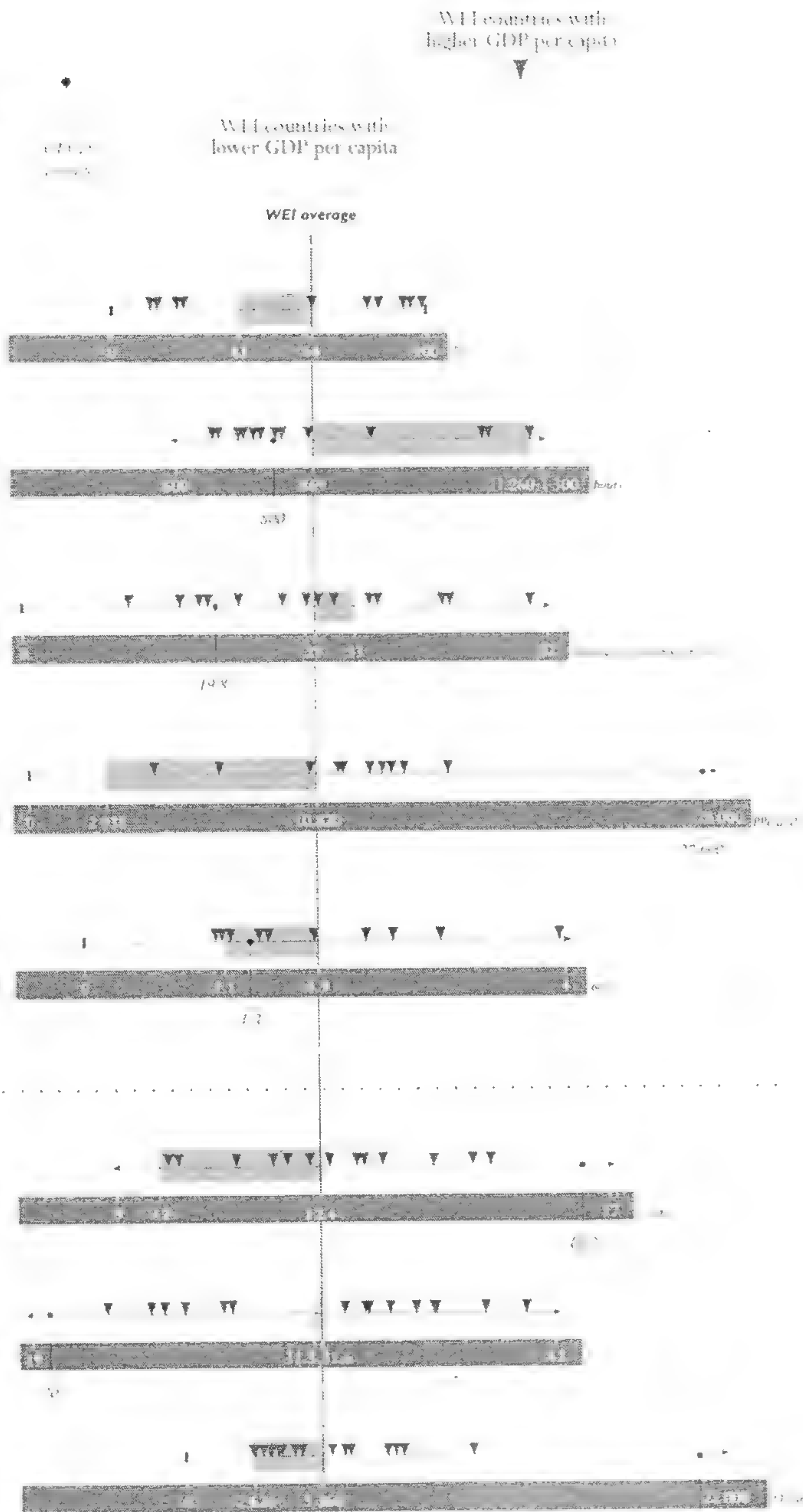
Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita

Background indicators

School expectancy for a five year old

Percentage of the population aged 5-19

GDP per capita



أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو

وجهاد جميل أبو الشاعر *Jehad Jamil Abu EL SHAAER* ومعين

محيسن *Maen MUHAISIN*

يواجه الأردن طلبًا ديموغرافيًا متزايدًا كبيرًا على التعليم . إذ من المتوقع أن ترتفع نسبة الأطفال في سن الدراسة المرتفعة الآن بالفعل (٣٨,٥٪ من إجمالي السكان يقعون في الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة) بأكثر من ٢٥٪ ، مع الأثر الواضح لذلك على التعليم الأساسي (+٢٦٪) وعلى التعليم الثانوي (+٢٨٪) . وفي الوقت نفسه ينخفض الدخل القومي ، ٣٧١٤ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، عن المعدل السائد في دول المؤشر العالمي بنحو ٣٣٪ .

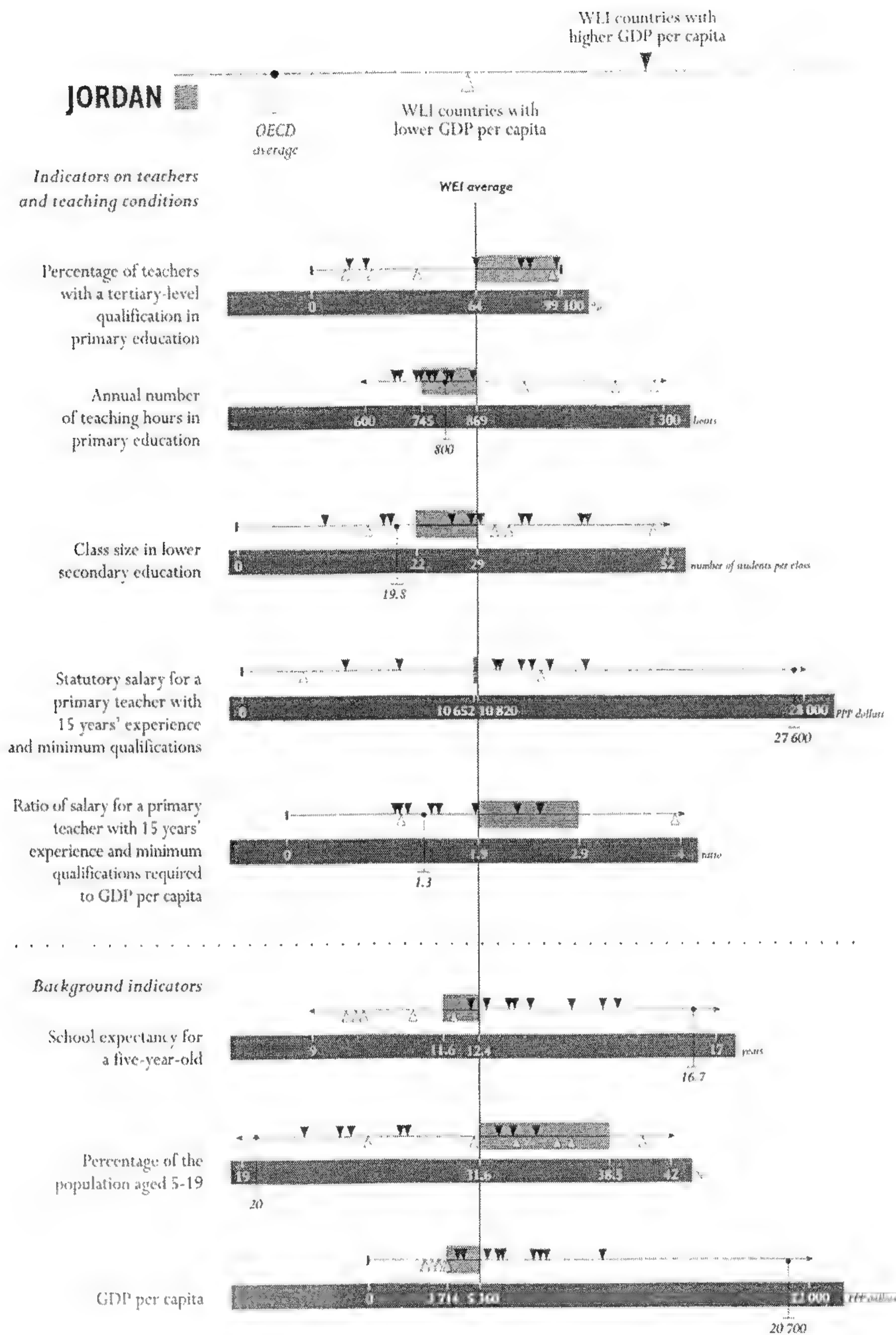
والطفل الأردني في سن خمس سنوات يستطيع الالتحاق بالدراسة لمدة ١١,٦ سنة (بجميع مستويات التعليم) ، وهو معدل يقل بمقدار سنة واحدة عن المعدل السائد في دول المؤشر العالمي . وتتوافر في الأردن ظروف تعليمية جيدة نسبيًا ، حيث إن المدرسين مؤهلين والفصول صغيرة نسبيًا . إذ أن أكثر من ٩٩٪ من مدرسي التعليم الأساسي والثانوي المتوسط حاصلون على مؤهل جامعي ، وهي نسبة مرتفعة عن المعدل السائد في العديد من دول المؤشر العالمي الأخرى التي يرتفع فيها نصيب الفرد من الناتج المحلي عن نظيره في الأردن . وصغر حجم الفصول الذي يبلغ ٢٢ طالبًا في الفصل في التعليم الثانوي المتوسط يجعل الأردن أكثر قربًا من المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠ طالبًا) منها إلى المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي (٣٢ طالبًا) .

وبالإضافة إلى صغر حجم الفصول يأتي المدرسون الأردنيون في المرتبة الرابعة بين دول المؤشر العالمي من حيث انخفاض أعباء التدريس ، حيث تبلغ ٧٤٥ ساعة سنويًا في جميع

المراحل ، وهي تتخفف انخفاضاً كبيراً عن المعدلات السائدة في دول منظمة التعاون (٨٠٠ ساعة) ودول المؤشر العالمي (٨٦٩ ساعة) .

وتقارب مرتبات المدرسين المعدلات السائدة في دول المؤشر العالمي ، (١٠٨٠٠ دولار مكافئ القوة الشرائية) في مرحلة التعليم الأساسي ولكنها تقل بنسبة تتراوح بين ١٩٪ و ٢٥٪ عن المعدل السائد في دول المؤشر العالمي في مرحلة التعليم الثانوي . وعلى أية حال يتمتع المدرسون الأردنيون بمرتبات مرتفعة بالمقارنة بنصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي، إذ تبلغ ٢,٩ مرة ضعف متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي ، وهو معدل أكبر من المعدل السائد في معظم دول المؤشر العالمي .

ومرتبات المدرسين متماثلة في جميع مراحل التعليم في الأردن ، إذ تبلغ في المتوسط ١٠٦٥٢ دولاراً مكافئ القوة الشرائية . وهي تزداد مع تزايد سنوات الخبرة ، وليس مع مستوى المؤهلات ، رغم أن المؤهلات يمكن أن تسرع بعملية الترقى . إذ إن الحصول على درجة الماجستير مثلاً يتيح لأي مدرس الوصول إلى قمة جدول المرتبات قبل سنتين من زميله الحاصل على درجة البكالوريوس فقط التي تعد الحد الأدنى من المؤهلات .
للحصول على البيانات انظر ملحق A4.



أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو

وخليلة محمد *Khalijah MOHAMMED*

نظرًا لارتفاع نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي في ماليزيا (٨٠٥٧ دولارًا مكافئ القوة الشرائية) عن المعدل السائد في دول المؤشر العالمي بنسبة ٤٥% ، فإنه يتوافر لديها الموارد المالية اللازمة للاستجابة للطلب المتزايد على التعليم ، الذي يرجع في المقام الأول إلى النمو السكاني . ومن المتوقع أن تزيد نسبة الأطفال في سن الدراسة المرتفعة بالفعل عن المعدل المعتاد زيادة كبيرة . فمن المتوقع ، على سبيل المثال ، أن يزيد عدد الأطفال في سن الدراسة الثانوية العليا بنسبة ١٩٪ خلال السنين العشر القادمة .

والطفل البالغ من العمر خمس سنوات يمكنه أن يستمر في الدراسة لمدة ١٢,٥ سنة، وهو معدل أقل قليلاً من المعدل السائد في دول المؤشر العالمي . وفي الوقت نفسه يلاحظ أن نتائج طلاب الصف الثامن في مادة الرياضيات أعلى من المتوسط الدولي الوارد في الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم لعام ١٩٩٩ (٥١٩ نقطة بالمقارنة بالمتوسط السائد وهو ٤٨٧ نقطة)، حيث تفوقت ماليزيا على كل دول المؤشر العالمي باستثناء دولة واحدة من الدول التي شاركت في الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم لعام ١٩٩٩ .

وقد حصل جميع المدرسون الماليزيون تقريبًا على مؤهل جامعي . ففي التعليم الأساسي يحمل ٩٧٪ من المدرسين الحاليين مؤهل جامعي فئة B ، وحصل ٩٦٪ من مدرسي التعليم الثانوي المتوسط والعالي على شهادة جامعية .

ونظرًا لأن عبء التدريس يتراوح بين ٧٦٢ ساعة سنويًا في مرحلة التعليم الأساسي و٧٧٨ ساعة في التعليم الثانوي ، فإن المدرسين الماليزيين لا يعملون لساعات أقل من المعدل السنوي

دول المؤشر العالمى فقط ، بل وبمعدلات تقل أيضا عن نظيرتها السائدة فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وأحجام الفصول التى تتراوح بين ٢٨ طالبا و ٣٠ طالبا أعلى من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى فى مرحلة التعليم الأساسى فقط وأقل من متوسط تلك الدول فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط . ورغم أنها أعلى من المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، فإنها أقل كثيرا من المتوسط السائد فى كوريا ، وهى واحدة من الدولتين الآسيويتين أعضاء المنظمة .

وهناك اختلاف واضح فى أجور المدرسين بين مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى . ورغم أن أجر مدرس التعليم الأساسى فى ماليزيا ١١٨٠٣ دولارات مكافئ القوة الشرائية (متضمنا العلاوات) ، أعلى من متوسط دول المؤشر العالمى ، فإن زملاءهم العاملين بالتعليم الثانوى المتوسط والعالى يحصلون على ضعف أجرهم تقريبا ٢١٥٦٨ دولارا مكافئ القوة الشرائية ، وبذلك يأتون فى المرتبة الثانية بين دول المؤشر العالمى من حيث ارتفاع أجر مدرسى التعليم الثانوى العالى . والتدابير الرامية إلى تعزيز وضع المدرسين وتحفيزهم تتضمن مراجعة خطط مرتبات المعلمين وترقيتهم ، وتقديم العلاوات والتسهيلات المناسبة للمعلمين الذين يدرسون مواد معينة ، ولمن يعملون فى مناطق نائية ، وتقديم مكافآت للأداء المتميز (يصل إلى ٧٪) . وتركز السياسة على نتائج مدارس المناطق الريفية من حيث تقديم حوافز أكبر للمدرسين العاملين فى المناطق الريفية والنائية .

ومهنة التدريس فى ماليزيا أصبحت مهنة نسوية باطراد . ففى حين إن الفئة العمرية المتقدمة فى العمر من المدرسين يغلب عليها الرجال ، فقد تغير نمط التوزيع النوعى بمرور الوقت ، وأصبح ٧٠٪ من المعلمين الشباب والمعنيين حديثا فى الوقت الراهن من النساء .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

MALAYSIA

OECD
average

WEI countries with
lower GDP per capita

WEI countries with
higher GDP per capita

WEI average

Indicators on teachers and teaching conditions

Percentage of teachers
with a tertiary-level
qualification in
primary education



Annual number
of teaching hours in
primary education



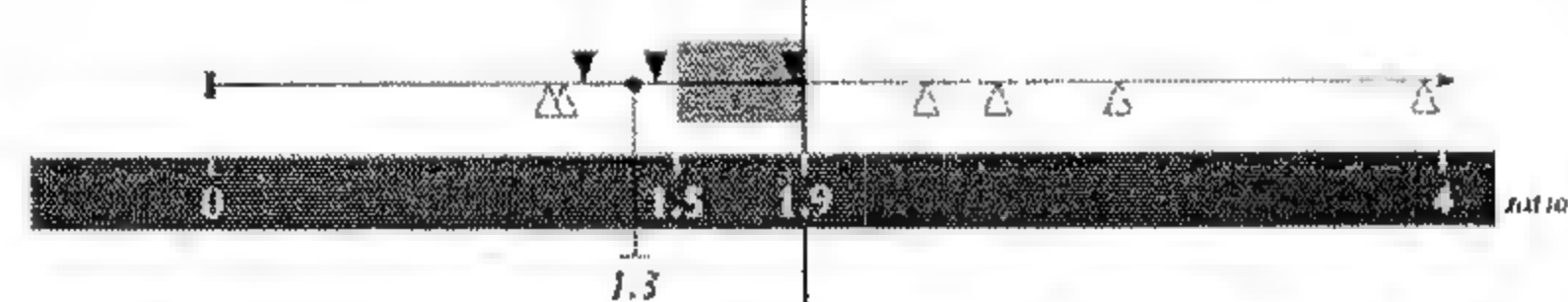
Class size in lower
secondary education



Statutory salary for a
primary teacher with
15 years' experience
and minimum qualifications



Ratio of salary for a primary
teacher with 15 years'
experience and minimum
qualifications required
to GDP per capita



Background indicators

School expectancy for
a five-year-old



Percentage of the
population aged 5-19



GDP per capita



*أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو
وهيلدا جونزاليز Hilda GONZALEZ ودليلا نويمي زارزا باريدس
Galila Noemi ZARZA PAREDES*

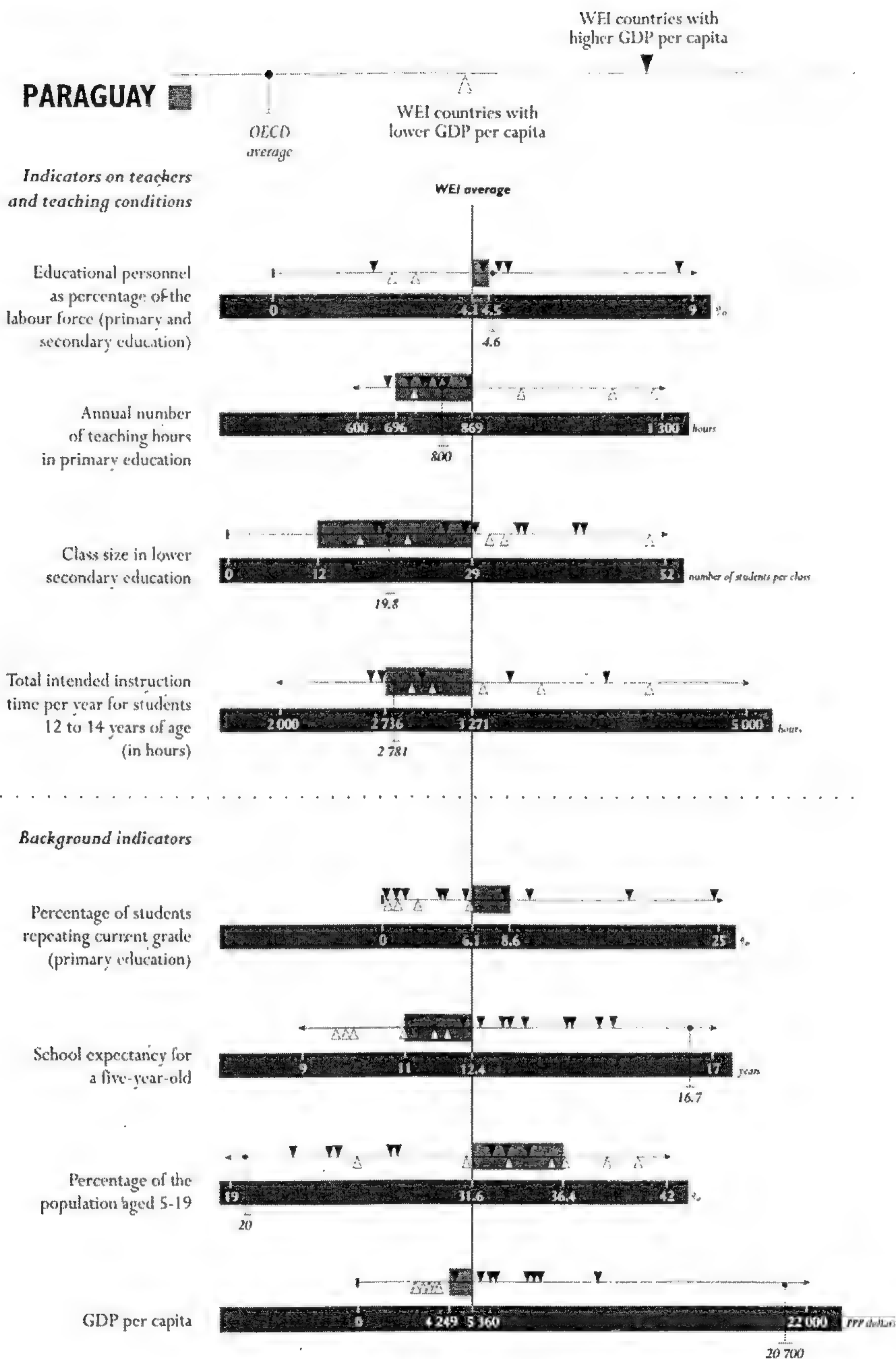
يعد تزايد طلب السكان على التعليم من الأمور المهمة الجديرة بالاعتبار فى باراجواى . وقد أصبحت نسبة السكان فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة من إجمالى عدد السكان ، وهى ٣٦٪ ، ثالث أعلى نسبة بالفعل بين دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، ومن المتوقع أن ترتفع بنسبة ١٤٪ أخرى بحلول عام ٢٠١٠ . وسوف يتغير الطلب على التعليم بشكل أوضح فى مرحلة التعليم الثانوى العالى ، حيث من المتوقع أن تزيد نسبة الفئة العمرية المناظرة لهذه المرحلة بنسبة ٢١٪ . وتمثل هذه الأرقام ثانى أعلى معدل نمو بين دول المؤشر العالمى . ونظرا لأن نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى يبلغ ٤٣٣٧ دولارا مكافئ القوة الشرائية ، فإن الموارد الوطنية المتاحة محدودة بحيث لا تستجيب لمعدلات الطلب المتزايدة . فالطفل البالغ من العمر خمس سنوات لا يحصل إلا على ١١ سنة من التعليم الرسمى . وعلاوة على ذلك فإن باراجواى بها أقل معدل خريجين من التعليم الثانوى العالى بين دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وبالإضافة إلى معدلات المشاركة ، فإن ساعات الإشراف منخفضة أيضا نسبيا . وطبقا للمنهج الدراسى ، فإن الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين ٩ سنوات و ١١ سنة (فى مرحلة التعليم الأساسى) يحصلون على ٦٦٠ ساعة من الإشراف سنوياً فقط ، وهى ثانى أقل نسبة بين دول المؤشر العالمى . ويرجع ذلك إلى نظام الفترات المزدوجة ، الذى يقيد الأطفال بمقتضاه فى التعليم الأساسى لمدة أربع ساعات يوميا فقط . وترتفع ساعات الإشراف فى التعليم الثانوى المتوسط ، ولكنها تظل أقل من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى .

ومدرسو التعليم الاساسى فى البرازيل يحصلون على ثانى اقل عدد ساعات تدريس قانونية بين دول المؤشر العالمى ، ٦٩٦ ساعة سنوياً ، أى أكثر من مائة ساعة أقل من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى . وعلى أية حال فإن هذا العبء المنخفض من أعباء التدريس لا يعكس الواقع تمامًا ، لأن معظم مدرسى التعليم الاساسى يؤدون وظيفتين فى نظام الفترات المزدوجة ، وهكذا تتضاعف ساعات التدريس التى يبذلونها . وتتمثل إحدى دلالات هذا النظام المزدوج فى أن أعباء التدريس فى باراجواى تتزايد مع مرحلة التعليم ، على عكس النمط الشائع فى معظم دول المؤشر العالمى . ويتعين على مدرسى التعليم الثانوى المتوسط أن يعملوا ٧٧٤ ساعة سنوياً ، وهو معدل يقع بين المتوسط السائد بين دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ، بينما يطلب إلى مدرسى التعليم الثانوى العالى أن يعملوا ٨٧٠ ساعة ، أى بزيادة ٥٠ ساعة عن متوسط دول المؤشر العالمى .

وانخفاض العبء النسبى للتدريس يقابله الانخفاض النسبى لنسبة الطالب- المدرس ، التى تصل إلى ١٩,٧ فى التعليم الاساسى و ٩,٩ فى التعليم الثانوى . وفى التعليم الثانوى المتوسط تصل هذه النسبة إلى أدنى معدلاتها بين دول المؤشر العالمى وتقل عن المعدل السائد فى جميع دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية باستثناء دولتين . ويقدر حجم الفصل فى التعليم الاساسى بـ ١٩,٧ طالباً ، وفى التعليم الثانوى المتوسط بـ ١١,٧ طالباً ، وهو أصغر معدل حتى الآن بين دول المؤشر العالمى .

ومع الوضع فى الاعتبار النمو المتسارع للسكان فى سن الدراسة والاستخدام المكثف للمدرسين والبنية الأساسية الحالية (بسبب نظام الفترتين) ، فإنه من المحتمل أن يودى توسيع نطاق التعليم الإجبارى من ست سنوات إلى تسع سنوات إلى زيادة النقص الحاد فى المدرسين فى المستقبل .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .



أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو

وجوزية رودريغيز Jose RODRIGUEZ وجلوريا ماريا زامرانك روزاس

Gloria Maria ZAMBRANO ROZAS

نظرًا لأن نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي في بيرو يصل إلى ٤٥٣٤ دولارًا مكافئ القوة الشرائية وأن ٣٣% من السكان يقعون في الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة ، يتبين أن موارد الدولة محدودة لكي تستجيب للطلاب المتزايد على التعليم . ومع ذلك فإن أمد الدراسة أعلى من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي . فالطفل البالغ من العمر خمس سنوات في بيرو يمكنه مواصلة الدراسة لمدة ١٣,٩ سنة ، وهو معدل أطول من المعدل السائد في أي من دول المؤشر العالمي الأخرى التي تتمتع بالقدر نفسه أو بقدر أقل من نصيب الفرد من الناتج المحلي، وأطول من معدل دولتين أخريين يتمتع فيهما الفرد بنصيب أكبر من الموارد .

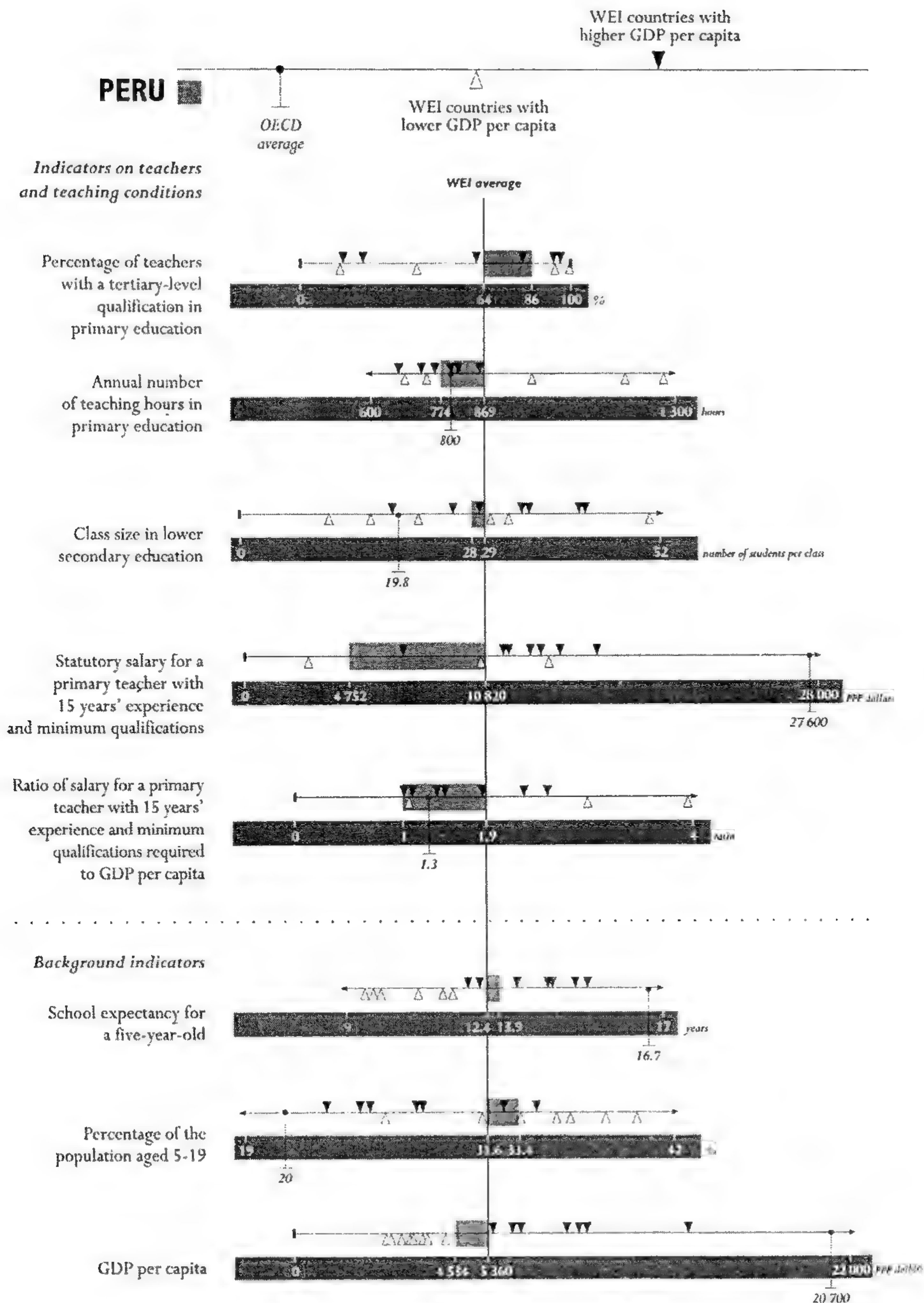
ويعد مدرسو التعليم الأساسي في بيرو من أفضل المدرسين تعليمًا بين دول المؤشر العالمي للتعليم ، حيث يحمل ٨٤,٧% من مدرسي التعليم الأساسي شهادة جامعية . ويتمتع مدرسو التعليم المتوسط والعالي بالقدر العالي نفسه من التعليم . وبالإضافة إلى ارتفاع مستوى التعليم الرسمي نسبيًا ، فإن أكثر من ثلاثة من بين كل أربعة مدرسين من مدرسي التعليم الأساسي تدربوا على مهنة التدريس . ومن المتوقع تقلص نسبة المدرسين الذين لم يحصلوا على شهادة جامعية أو تدربوا على مهنة التدريس بدرجة أكبر في المستقبل ، لأن خمس سنين من التعليم الجامعي ، بما فيها ١,١ سنة من التدريب العملي تعد في الوقت الراهن أحد الشروط اللازمة للعمل بمهنة التدريس في التعليم الأساسي .

ومدرسو التعليم الأساسي يعملون سنويًا عددًا أقل من الساعات مقارنة بالمتوسط السائد في دول المؤشر العالمي (٧٧٤ ساعة سنويًا بالمقارنة بمعدل دول المؤشر وهو ٨٦٩ ساعة) . بل

إن ساعات التدريس أقل مما هو سائد في معظم الدول التي يتمتع فيها الفرد بنصيب أعلى من الناتج المحلي . كما أن أحجام الفصول أصغر أيضاً مما هو سائد في معظم دول المؤشر العالمي، حيث تبلغ ٢٨,٥ طالباً في فصول التعليم الثانوي المتوسط .

ويمثل مدرسو التعليم الأساسي والثانوي ٣,٨٪ من إجمالي القوة العاملة ، وهي نسبة أكبر من النسبة السائدة في معظم الدول الأخرى التي يوجد بها عدد مماثل من السكان في سن الدراسة ، ويتمتع فيها الفرد بالقدر نفسه أو بقدر أعلى من إجمالي الناتج المحلي ، مثل البرازيل وباراجواي . ويشكل الأفراد العاملون بأنواع تعليمية أخرى ١,١٪ من القوى العاملة .

وعلى أية حال فإن الصغر النسبي لحجم الفصول وانخفاض عدد ساعات التدريس يسير جنباً إلى جنب مع انخفاض المرتبات . فمدرسو التعليم الأساسي يحصلون في المتوسط على ٤٧٥٢ دولاراً مكافئ القوة الشرائية ، وهو أقل من نصف المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي . وعلاوة على ذلك فإن مرتبات المدرسين الحاصلين على الحد الأدنى من التدريب لا تزيد مع تزايد سني الخبرة . وبالنسبة للمدرسين الحاصلين على مؤهل تعليمي (ويمثلون ٧٠٪ من القوة العاملة العامة من المدرسين) ، تتزايد المرتبات بنسبة ٢٨٪ على أجر بداية العمل وتصل إلى قمة جدول المرتبات بعد ٢٠ سنة . وحتى رغم انخفاض علاوات الدخل الخاصة بالخبرة ، يسعى المعلمون للحصول على مؤهلات تعليمية ؛ لأنها أحد شروط التعيين في المدارس العامة التي توفر درجة أعلى من درجات الاستقرار الوظيفي .
للحصول على البيانات انظر جدول A4 .



أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو

ورومان باكاني Roman BACANI وليليا روسيز Lilia ROCES

يتعين على النظام التعليمي في الفليبين أن يتكيف مع قاعدة كبيرة وسريعة النمو من العملاء . ففي عام ١٩٩٩ كان السكان في سن الدراسة يمثلون ٣٦٪ من إجمالي السكان ، ومن المتوقع أن تتزايد أعداد السكان في الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة بنسبة ١٠٪ أخرى خلال الفترة من ٢٠٠٠ إلى ٢٠١٠ . وهناك موارد محدودة لا تكفي للطلاب المتزايد على التعليم . والفليبين واحدة من أدنى الدول بين دول المؤشر العالمي من حيث نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي ، ٣٥٨٠ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، وهو أقل كثيرًا من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي والذي يبلغ ٥٥٥٠ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

ومن ثم لا غرابة في أن يقل أمد الدراسة في الفليبين ما يقرب من سنة واحدة عن المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي . وبالإضافة إلى ذلك فإن نتائج طلاب الصف الثامن في مادة الرياضيات ، طبقا لتقييم الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات لعام ١٩٩٩ ، تعد أدنى النتائج بين دول المؤشر العالمي .

وفي الوقت نفسه فإن معدلات التخرج من التعليم الثانوي العالي أعلى بدرجة كبيرة من معدلات دول المؤشر العالمي ، إذ إن ٥٧٪ من سكان فئة عمرية معينة قد أكملوا التعليم الثانوي العالي . وربما يكون السبب وراء هذا المعدل المرتفع في جزء منه إلى القصر النسبي لفترة التعليم الثانوي العالي والمتوسط في الفليبين .

ويشير مستوى مؤهلات المدرسين الحاليين إلى الالتزام القومي بالتعليم . فالفليبين هي الدولة الوحيدة بين دول المؤشر العالمي التي أتم فيها جميع المدرسين الحاليين ، بدءا من التعليم الأساسي وحتى الثانوي ، مستوى التعليم الجامعي .

وتتميز ظروف عمل المدرسين في الفليبين بارتفاع أعباء التدريس السنوية وزيادة حجم الفصول عن المعدل المعتاد مع الارتفاع النسبي للأجور . ففترة التدريس في الفليبين ، التي تصل

إلى ١١٧٦ ساعة في جميع مراحل التعليم ، تكون أعلى بنسبة تتراوح بين ٣٣٪ و ٤٤٪ عن المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي ، ويعتمد ذلك على مستوى التعليم ، وهو أعلى أيضا من المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية . وتتص اللوائح على أن يعمل المدرسون ست ساعات يوميا يقومون خلالها بالتدريس الفعلي . وهي تأتي في المرتبة الثانية من حيث حجم الفصول في مرحلة التعليم الأساسي (٣٢ طالبا في الفصل في المتوسط) وترتفع كثيرا عن ذلك في التعليم الثانوي (٥٠ طالبا) .

ونظرا لأن المرتب القانوني للمدرس في منتصف حياته المهنية يصل إلى ١٣٧١٥ دولارا مكافئ القوة الشرائية (بما فيها الحوافز) ، فإن المدرسين في الفلبين يحصلون على أجر أعلى من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي . إذ يزيد أجر مدرسي التعليم الأساسي بنسبة ٣٠٪ عن المتوسط السائد في تلك الدول ، وأعلى كثيرا عن المتوسط السائد في العديد من الدول التي يتمتع فيها الفرد بنصيب أعلى من الناتج المحلي . وإذا عبرنا عن ذلك باعتباره يمثل نسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي ، فإن مرتبات المدرسين تكون من أعلى المرتبات بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ودول المؤشر العالمي . ويتم دفع أجر إضافي مقابل ساعات التدريس الإضافية ، والنشاطات الأخرى الخارجة عن نشاطات المدرسة وأية نشاطات أخرى تخرج عن نطاق المهام المعتادة المتعارف عليها . وقد تؤدي هذه الحوافز إلى زيادة الأجر الأساسي بنسبة تصل إلى ٣٠٪ .

ويأتي مدرسو التعليم الأساسي في الفلبين في المقدمة بين دول المؤشر العالمي ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية من حيث ارتفاع نسبة المدرسين المتقدمين في العمر . إذ إن ٤٤٪ من مدرسي التعليم الأساسي تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة . وهذه النسبة أقل كثيرا من ذلك في مرحلة التعليم الثانوي .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

PHILIPPINES

Indicators on teachers
and teaching conditions

Percentage of teachers
with a tertiary-level
qualification in
primary education

Annual number
of teaching hours in
primary education

Class size in lower
secondary education

Statutory salary for a
primary teacher with
15 years' experience
and minimum qualifications

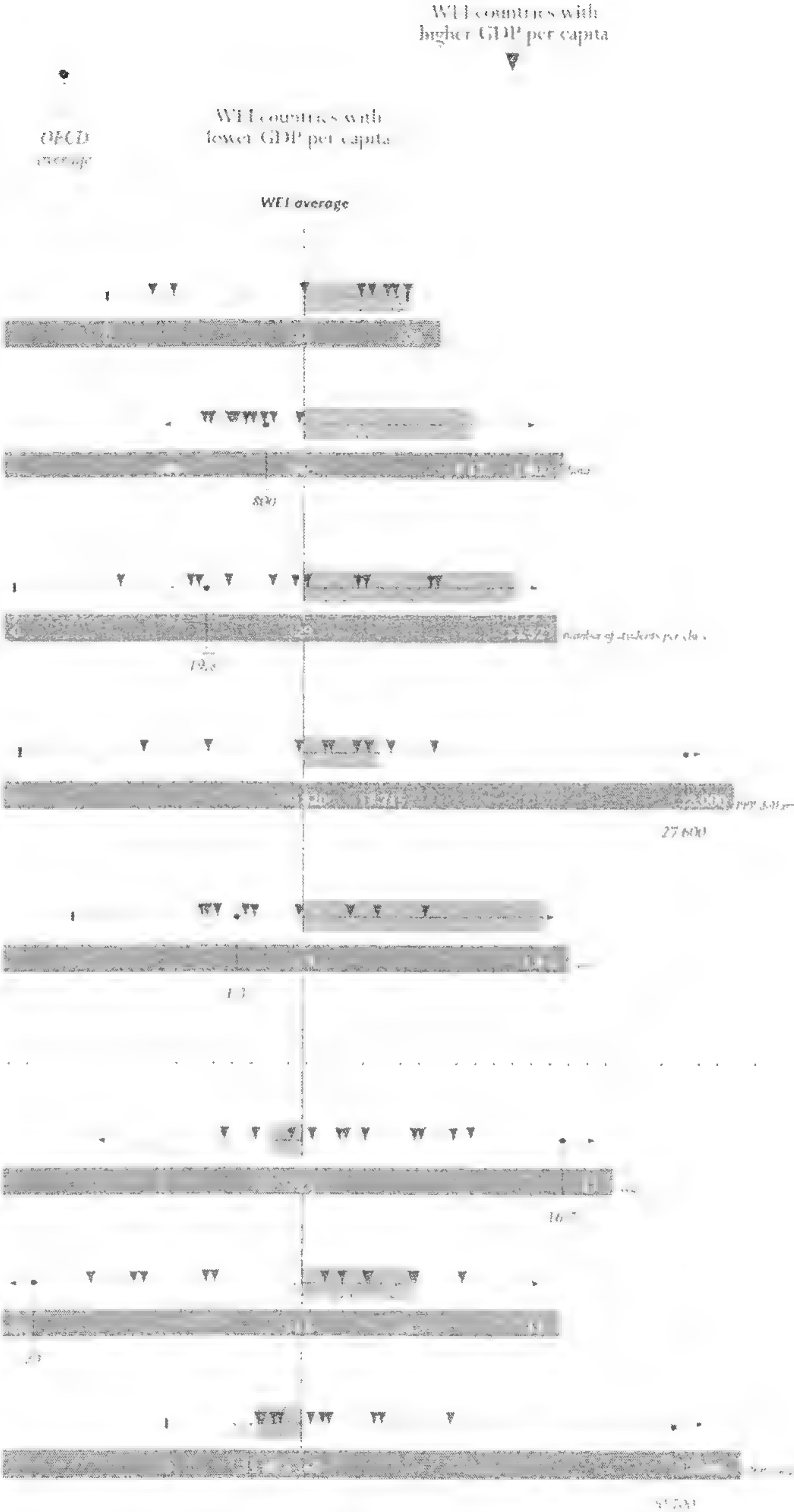
Ratio of salary for a primary
teacher with 15 years'
experience and minimum
qualifications required
to GDP per capita

Background indicators

School expectancy for
a five-year-old

Percentage of the
population aged 5-19

GDP per capita



أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو

والكسندر سافلييف Alexander SAVELYEV

يشهد نظام التعليم في روسيا الاتحادية – على النقيض من دول المؤشر العالمي الأخرى – تدهورا خطيرا في قاعدة عملائه . ففي الفترة بين ١٩٩٥ و ٢٠٠٠ انخفض عدد السكان من الأطفال في سن التعليم الأساسي بمقدار السدس ، ومن المتوقع أن ينخفض مرة أخرى بنسبة ٢٥٪ خلال العقد القادم . حيث تبلغ نسبة الأطفال في سن التعليم الأساسي في الوقت الراهن ٢٢,٤٪ ، وهي أصغر نسبة بين دول المؤشر العالمي رغم أنها لا تزال أعلى من المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

والطفل الروسي البالغ من العمر خمس سنين يحصل على ١٢,٢ سنة من سنوات الدراسة (تشمل جميع مراحل التعليم) ، وهو معدل مماثل لمعدلات دول المؤشر العالمي . وعلى أية حال فقد أشارت نتائج اختبارات الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات لعامي ١٩٩٥ و ١٩٩٩ إلى ارتفاع جودة النتائج التعليمية نسبيا في روسيا الاتحادية . حيث سجلت أعلى درجة في نتائج الصف الثامن لمادة الرياضيات بين جميع دول المؤشر العالمي الثماني التي شاركت في الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات لعام ١٩٩٩ ، وكانت قريبة للغاية من المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية . ويعد انخفاض معدلات الرسوب وإعادة مؤشرا آخر على ارتفاع درجة الكفاءة الداخلية في نظام التعليم .

وعدد ساعات التدريس المطلوبة من مدرسي التعليم الأساسي ، ٦٨٦ ساعة سنوياً ، هي أقل معدل بين دول المؤشر العالمي وأقل أيضاً كثيراً من نظيرتها في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والتي تبلغ ٨٠٠ ساعة في المتوسط . وتتم موازنة انخفاض ساعات الإشراف على الطلاب بالانخفاض النسبي لعدد الطلاب في الفصول . فمتوسط عدد الطلاب الذي يبلغ ١٨ طالباً

فى الفصل الواحد يقل بنحو عشرة طلاب عن المعدل السائد فى دول المؤشر العالمى . ونسبة الطالب – المدرس ، وهى ١٥ طالبًا لكل مدرس فى التعليم الأساسى ، هى أقل نسبة بين دول المؤشر العالمى ، وتقل أيضًا عن المتوسط السائد فى دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .

ومهنة التدريس فى روسيا تكاد تقتصر على النساء . إذ إن جميع مدرسى التعليم الأساسى ، ٩٨ ٪ ، من النساء ، بل وكذلك فى مرحلة التعليم الثانوى ، ولا توجد دولة أخرى فى دول المؤشر العالمى أو منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية بها مثل هذه النسبة المرتفعة من النساء العاملات بالتدريس . وثمانون بالمائة من جميع مدرسى التعليم الثانوى العالى من النساء .
للحصول على البيانات انظر ملحق A4.

RUSSIAN FEDERATION

Indicators on teachers
and teaching conditions

Student-teacher ratio
primary education

Annual number
of teaching hours
in primary education

Class size in lower
secondary education

Total intended instruction
time per year for students
12 to 14 years of age
(in hours)

Background indicators

Percentage of students
repeating current grade
(primary education)

School expectancy for
a five-year old

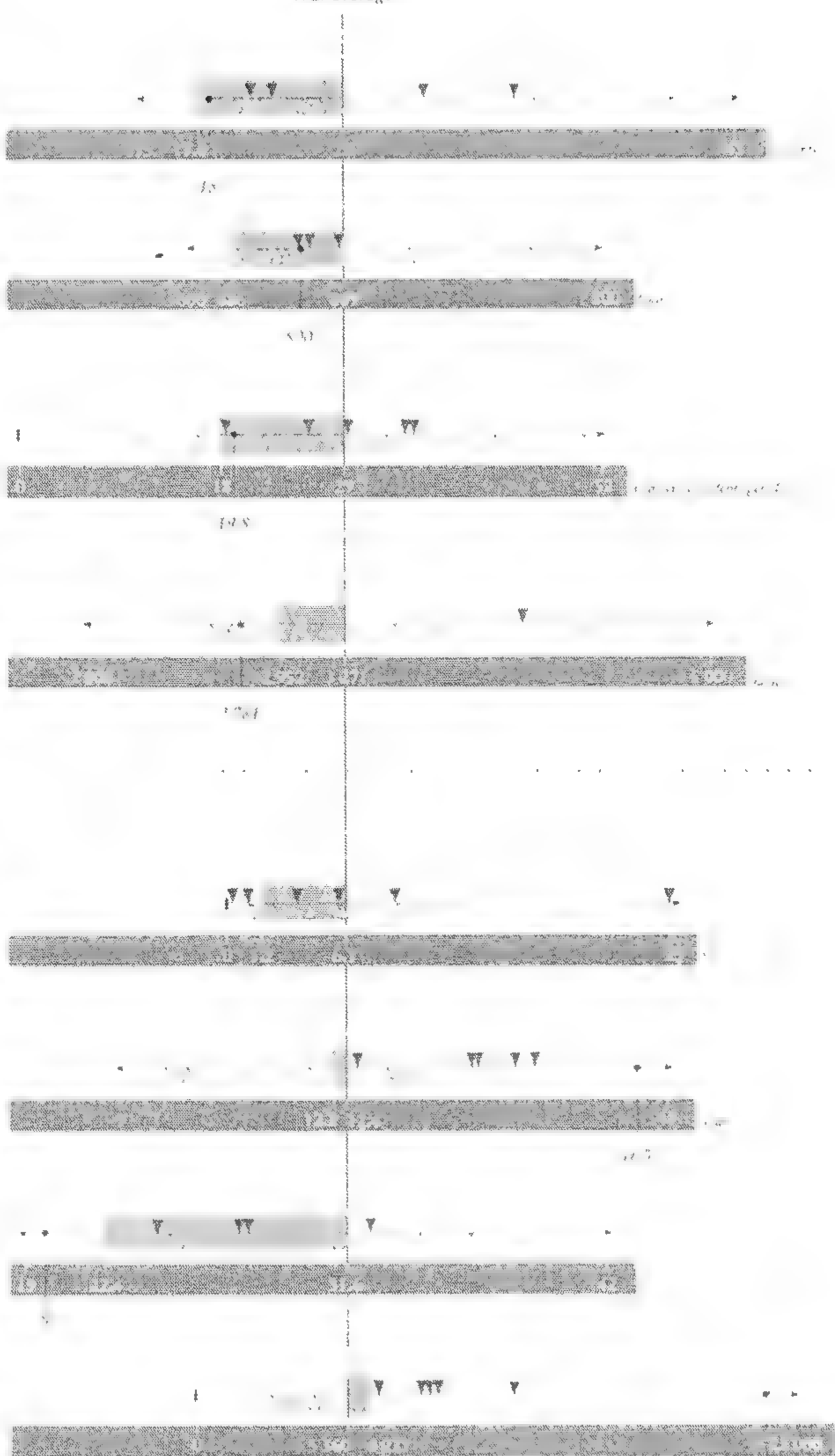
Percentage of the
population aged 5-19

GDP per capita

WEI countries with
higher GDP per capita

WEI countries with
lower GDP per capita

WEI average



أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو

وسيريفارن سافستيووات Sarivarn SVASTIWAT

تأتى تايلاند بعد روسيا الاتحادية من حيث انخفاض نسبة السكان فى سن الدراسة ، حيث يقع ٢٥ ٪ من السكان فى الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة ، وهى نسبة تقع بين النسبة السائدة فى دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠ ٪) ودول المؤشر العالمى (٣١,٦ ٪) . وبالإضافة إلى ذلك من المتوقع تناقص السكان فى سن الدراسة بنسبة ١٠ ٪ إضافية فى المجموعة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٤ سنة وبنسبة ١٣ ٪ فى المجموعة العمرية من ١٥ سنة إلى ١٩ سنة خلال الفترة من ٢٠٠٠ إلى ٢٠١٠ . ورغم الانكماش الاقتصادي المستمر ما زال نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى فى تايلاند ، ٥٧٥٧ دولار مكافئ القوة الشرائية ، أعلى من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى .

وأمد الدراسة فى تايلاند مرتفع ، ١٣,١ سنة للمشاركين المتفرغين تماماً ، بالمقارنة بالمتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى وهو ١٢ سنة . وبالإضافة إلى ذلك توفر تايلاند قدرًا كبيراً من التعليم للكبار غير المتفرغين ، والذي يمثل نحو خمس سنين أخرى من أمد الدراسة . والدرجة التى حققتها تايلاند فى نتائج الصف الثامن لمادة الرياضيات فى التقويم الخاص بالدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات لعام ١٩٩٩ ، وهى ٤٦٧ نقطة ، كانت أقل من المتوسط الدولى ، (٤٨٧ نقطة) ، وبذلك جاءت فى المرتبة الثالثة بين دول المؤشر العالمى الثمانى التى شاركت فى الدراسة .

والمدرسون العاملون فى تايلاند متعلمون تعليمًا جيدًا ، حيث يحمل ٨٢ ٪ من مدرسى التعليم الأساسى مؤهلاً جامعيًا . وهى نسبة أعلى من المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى ،

وتشترط اللوائح الحصول على تدريب جامعي لمدة أربع سنوات (منها ١,٥ سنة لدراسة طرق أصول التدريس والتدريب العملي) للملتحقين الجدد بالمهنة .

ومرتبات المدرسين مرتفعة نسبياً . إذ تأتي مرتبات مدرسي التعليم الأساسي ، التي تصل إلى ١٤٢٠٨ دولارات مكافئ القوة الشرائية ، في المرتبة الثانية من حيث الارتفاع بين دول المؤشر العالمي ، حيث ترتفع عن المتوسط السائد فيها بنسبة ٣١٪ ، وهي أعلى من المتوسط السائد في العديد من الدول التي تتمتع بقدر أكبر من نصيب الفرد من الدخل القومي . وعند المقارنة بنصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي ، تأتي مرتبات المدرسين في تايلاند في المرتبة الثالثة بين دول المؤشر العالمي ، حيث تصل مرتبات مدرسي التعليم الأساسي بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية إلى ٢,٥ مرة ضعف نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي ، وهو أعلى كثيراً من المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (١,٣ مرة) ودول المؤشر العالمي (١,٩ مرة) . ولا تتباين مرتبات المدرسين في تايلاند تبايناً كبيراً مع مستوى التعليم الذي يعملون فيه ، ولكنها تزيد مع زيادة كل من سني الخبرة (تزيد بنسبة ٢٥٠٪ على سنوات الخبرة الخمس عشرة الأولى) وارتفاع المؤهلات (حيث يصل الفرق بين الحد الأدنى والحد الأقصى من المؤهلات إلى ٤١٪) .

وهذه المرتبات المرتفعة نسبياً تبدو جذابة للغاية إذا وضعنا في الاعتبار انخفاض عبء العمل نسبياً للمدرسين ، ٧٦٠ ساعة تدريس سنوياً في التعليم الأساسي ، بالمقارنة بمتوسط ٨٠٠ ساعة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، و ٨٦٩ ساعة في دول المؤشر العالمي .

وعلى أية حال يتم تعويض ظروف العمل الجذابة تلك بزيادة حجم الفصول ، إذ يصل متوسط حجم الفصل في التعليم الثانوي المتوسط إلى ٤٢ طالباً ، أي أكثر من ضعف المتوسط السائد في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (١٩,٨ طالباً) ، وأعلى من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي بمقدار الثلث (٣٢ طالباً) . وهذه الفصول الكبيرة ترجع أساساً إلى ارتفاع عدد ساعات الإشراف ، ٣٥٠٠ ساعة سنوياً ، وانخفاض أعباء التدريس الملقاة على المعلمين.

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

THAILAND

Indicators on teachers and teaching conditions



أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو

رغم أن النسبة الحالية من السكان في الفئة العمرية من ٥ سنوات إلى ١٩ سنة ٣٤٪ ، ما زالت أعلى كثيرًا من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي ، فإنه من المتوقع انخفاض أعداد الأطفال في هذه الفئة العمرية خلال العقد القادم . وقد بدأ هذا الانخفاض في منتصف عقد التسعينيات ومن المتوقع أن يتناقص بنسبة ٥٪ أخرى في الفترة بين ٢٠٠٠ و ٢٠١٠ . وبلغت الموارد الوطنية المتاحة ، يرتفع نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي عن المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي ، حيث يبلغ ٥٧٣١ دولارًا مكافئ القوة الشرائية .

ويرتفع أمد الدراسة في تونس عن المعدل المعتاد ليصل إلى ١٣,٤ سنة ، وبذلك تفوق جميع دول المؤشر العالمي التي يقل فيها نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي ويرتفع بمقدار سنة كاملة عن المتوسط السائد في دولتين من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، التي يرتفع فيها نصيب الفرد من الناتج المحلي . وعلى أية حال يرجع هذا المعدل المرتفع لأمد الدراسة إلى ارتفاع معدلات المشاركة في مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى المتوسط ، وكذلك إلى ارتفاع معدلات الرسوب والإعادة في صفوف الدراسة ، حيث يبلغ معدل الرسوب في المرحلة الثانوية في تونس أعلى معدل له بين دول المؤشر العالمي . ومن بين الآثار الأخرى لذلك أن ارتفاع معدلات الرسوب يؤدي إلى زيادة حجم الفصول ، التي تعد بالفعل الأكبر من نوعها بين دول المؤشر العالمي . ونتائج تحصيل مادة الرياضيات في تونس ، طبقًا لتقويم الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات لعام ١٩٩٩ ، تشير إلى أنها تكاد تماثل المعدل السائد بين دول المؤشر العالمي التي شاركت في الدراسة ، ولكنه أقل من المعدل الدولى السائد طبقًا للدراسة نفسها .

واستثمار تونس في الموارد البشرية والمالية يعد من أعلى الاستثمارات بين دول المؤشر العالمي ، إذ إن الإنفاق العام على التعليم الأساسى والثانوى ، باعتباره نسبة من نصيب الفرد من الناتج المحلي ، يأتي في المرتبة الثانية من حيث الارتفاع بين هذه الدول (٥,٤ ٪) . وبالمثل

توجد في تونس أعلى نسبة من القوة العاملة من المدرسين العاملين في التعليم الأساسي والثانوي بين جميع دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ودول المؤشر العالمي ، حيث تصل إلى ٦٪ . ونسبة حملة المؤهلات الجامعية بين المعلمين الحاليين منخفضة نسبياً في مرحلة التعليم الأساسي (١٥٪) ولكنها ترتفع إلى ٨٤٪ و ٩٦٪ في مرحلتى التعليم الثانوي المتوسط والعالي على التوالي . وفي عام ١٩٩٩ استحدثت وزارة التربية والتعليم اختباراً جديداً لإلحاق المدرسين بالتعليم الثانوي ، حيث يشترط حصول المدرسين على درجة الماجستير على الأقل . وبالإضافة إلى ذلك يحظى التدريب المستمر للمدرسين الحاليين بأولوية قصوى في الجهود المبذولة في تونس لإصلاح التعليم . فمذ عام ١٩٩١ بدأ تطبيق برنامج مكثف للتدريب في أثناء العمل لجميع المدرسين يحصلون خلاله على ٣٠ ساعة سنوياً من التدريب المجاني .

وتتميز ظروف عمل المدرسين بانخفاض أعباء التدريس عن المعدل المعتاد مع زيادة حجم الفصول ، إذ يطلب إليهم تقديم ٧٣٥ ساعة تدريس سنوياً في مرحلة التعليم الأساسي و ٥٤٨ ساعة في التعليم الثانوي ، ويعد هذا الرقم الأخير أقل معدل بين دول المؤشر العالمي في مرحلة التعليم الثانوي . وهذا الانخفاض النسبي في أعباء التدريس يفسر جزئياً السبب وراء زيادة حجم الفصول عن المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي رغم اعتدال نسبة الطالب - المدرس، حيث يقدر حجم الفصل في التعليم الأساسي بنحو ٣١ طالباً في الفصل و ٤١ طالباً في التعليم الثانوي .

ومرتبات المعلمين مرتفعة مقارنة بنظيرتها السائدة في دول المؤشر العالمي ، وبنصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي . حيث يحصل مدرس التعليم الأساسي بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية على ١٢٨٧٧ دولاراً مكافئ القوة الشرائية ، وبذلك يزيد بنسبة ١٩٪ عن المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي ، وبنحو ٢,٢ مرة ضعف نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي . وتزيد هذه النسبة لتصل إلى ٢,٩ مرة بالنسبة لمدرسي التعليم الثانوي المتوسط المتمرسين وإلى ٣,٤ مرة بالنسبة لمدرسي التعليم الثانوي العالي . وقد ارتفعت مرتبات المدرسين في الآونة الأخيرة لتتساوى مع مرتبات الموظفين الإداريين ممن يحملون مؤهلات مماثلة ، بينما يحصل المدرسون العاملون في مناطق ريفية على مساعدة مالية إضافية .

الحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

TUNISIA

Indicators on teachers and teaching conditions

Percentage of teachers with a tertiary level qualification in primary education

Annual number of teaching hours in primary education

Class size in lower secondary education

Statutory salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications

Ratio of salary for a primary teacher with 15 years' experience and minimum qualifications required to GDP per capita

Background indicators

School expectancy for a five-year old

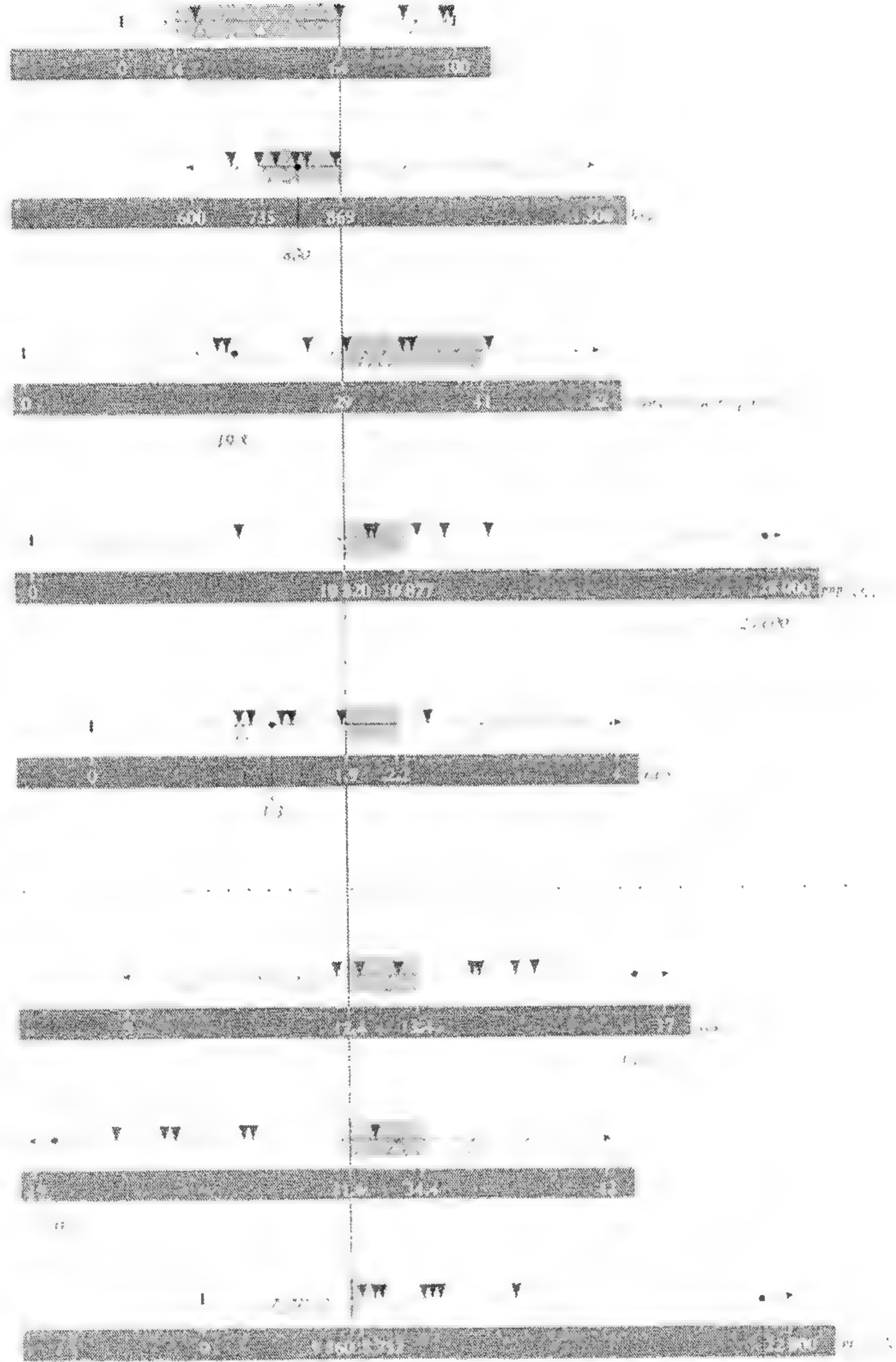
Percentage of the population aged 5-14

GDP per capita

WEI countries with higher GDP per capita

WEI countries with lower GDP per capita

WEI average



أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومنظمة اليونسكو

Mara PEREZ TORRANO ومارا بيريز تورانو

تتمتع أورجواي بثالث أعلى معدل بين دول المؤشر العالمي من حيث نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي (٨٦٠٢ من الدولارات مكافئ القوة الشرائية) وأقل نسبة من السكان في سن الدراسة ، إذ إن ٢٤ ٪ فقط من إجمالي السكان يقعون في الفئة العمرية من ١٥ سنة إلى ١٩ سنة ، مما يجعلها أقرب إلى متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠ ٪) منها إلى متوسط دول المؤشر العالمي (٣٢ ٪) .

والطفل البالغ من العمر خمس سنوات يمكنه المشاركة في التعليم الرسمي لمدة ١٥,٢ سنة ، وهو ثاني أعلى معدل بين دول المؤشر العالمي ويقل بنحو ١,٥ سنة فقط عن متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

وقد تحققت معدلات المشاركة المرتفعة رغم انخفاض الإنفاق النسبي على مدارس التعليم الأساسي والثانوي . إذ إن ٢,١ ٪ فقط من إجمالي الناتج المحلي ينفق على المؤسسات التعليمية ، وهو يقل كثيرا عن المعدلات السائدة في دول المؤشر العالمي ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

والأوضاع الاقتصادية والديموغرافية المواتية بوجه عام لا تنعكس فقط في شكل ارتفاع معدلات المشاركة ، ولكن أيضا في شكل تمتع المدرسين بظروف عمل أفضل من المعتاد . فالفصول صغيرة بدرجة كبيرة في التعليم الأساسي ، حيث تقل عن ١٣ طالبا في المتوسط (وهو نصف المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي) . وتقل أيضا عن متوسط هذه الدول في مدة التعليم الثانوي المتوسط حيث تبلغ ٢٦ طالبا في الفصل في المتوسط . وتقل ساعات

التدريس أيضاً عن نظيرتها في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ودول المؤشر العالمي، حيث تصل إلى ٧٣٢ ساعة لمدرسي التعليم الأساسي و ٧١٢ ساعة لمدرسي التعليم الثانوي .

ويرجع انخفاض حجم الفصول نسبياً في التعليم الثانوي المتوسط أساساً إلى انخفاض نسبة الطالب - المدرس ، حيث إنها أقل نسبة بين دول المؤشر العالمي . وعلى أية حال يرجع العامل الأساسي وراء صغر حجم الفصول في التعليم الأساسي إلى انخفاض عدد ساعات الإشراف ، حيث يصل عدد هذه الساعات المقررة للإشراف إلى نصف المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي (٤٥٥ ساعة سنوياً) .

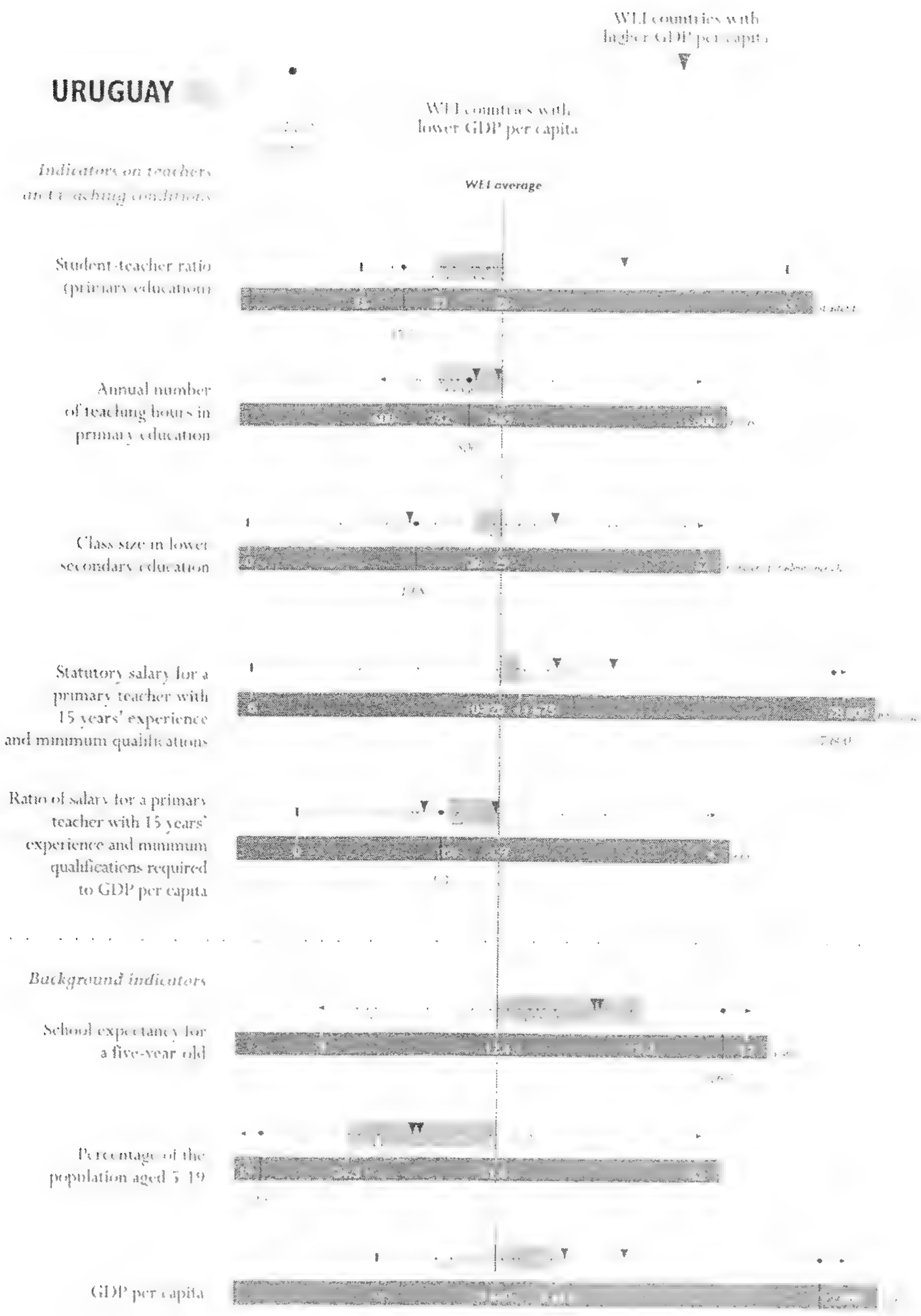
ويعد تدعيم التدريب الأولي والمستمر للمدرسين أحد الأولويات الرامية إلى تحسين جودة التعليم ؛ فالهدف هو وضع نظام للتدريب الأولي وتحديث وترقية عملية تدريب مدرسي الفصول والنظار والمشرفين الحاليين .

ويشترط الحصول على مؤهل جامعي (ISCED 5B) للعمل بمهنة التدريس في جميع مراحل التعليم . وتتراوح فترة المؤهل بين ثلاث سنوات لمعلمي التعليم الأساسي وأربع سنوات بالنسبة لمعلمي الثانوي .

والمرتبات القانونية للمدرسين حينما يصلون إلى منتصف حياتهم الوظيفية تكون متماثلة بالنسبة لمدرسي التعليم الأساسي والثانوي (١١٦٧٥ دولارًا مكافئ القوة الشرائية متضمنة الحوافز) ، حيث تصل إلى ١,٤ مرة ضعف نصيب الفرد من الناتج المحلي في مرحلتى التعليم الأساسي والثانوي المتوسط و ١,٥ مرة ضعف نصيب الفرد من الناتج المحلي في مرحلة التعليم الثانوي العالى . وهذه المعدلات تقترب من معدلات دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وأقل من معدلات دول المؤشر العالمي . وتعتبر الحوافز جزءاً أساسياً من مرتبات المعلمين في أوروغواي ، وقد ترفع الأجر الأساسي بنسبة ٨٥٪ .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

URUGUAY



أعدت بالتعاون بين منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ومنظمة اليونسكو

وفاريا شوجا Farai CHOGA

نظرا لأن زيمبابوى تأتى فى المرتبة الثانية بين دول المؤشر العالمى للتعليم من حيث انخفاض نصيب الفرد من الناتج المحلى ، ٢٧٠١ من الدولارات مكافئ القوة الشرائية ، وبها أكبر نسبة من السكان فى سن الدراسة ، ٤٠ ٪ ، يواجه نظام التعليم فيها تحديات كبيرة من أجل تحسين أوضاعه .

ومن ثم لا غرابة فى انخفاض معدلات المشاركة فى التعليم فى زيمبابوى . إذ يصل أمد الدراسة إلى ٩,٩ سنة فقط (بجميع مراحل التعليم) بالنسبة للطفل فى عمر خمس سنوات ، أى أقل بنحو ثلاث سنوات عن معدل دول المؤشر العالمى . وبالإضافة إلى ذلك يقل أمد الدراسة عن ذلك بسنة كاملة بالنسبة للفتيات .

وفى الوقت نفسه تتفق زيمبابوى نسبة أكبر من الدخل القومى على المؤسسات التعليمية (١١,٦ ٪) مقارنة بأية دولة أخرى من دول المؤشر العالمى . والإنفاق على الطالب الواحد ، الذى يصل إلى ٧٦٨ دولارًا مكافئ القوة الشرائية فى التعليم الأساسى ، أعلى بنحو ست مرات عن نظيره فى إندونيسيا ، مثلا ، التى تماثلها من حيث نصيب الفرد من الناتج المحلى . وفى مرحلة التعليم الثانوى ، يرتفع أيضًا الإنفاق على كل طالب ، الذى يصل إلى ١١٧٩ دولارًا مكافئ القوة الشرائية ، إلى أكثر من ضعف نظيره فى إندونيسيا .

والتحدى الرئيسى الذى تواجهه زيمبابوى هو توسيع نطاق المشاركة فى التعليم . ولكى تحقق هذا الهدف أصبح لديها بالفعل مدرسون مؤهلون تأهيلا جيداً ، حيث يحمل ٩٤٪ من مدرسى التعليم الأساسى و ٩٩٪ من مدرسى التعليم الثانوى مؤهلاً جامعياً .

وتتميز ظروف عمل المدرسين فى زيمبابوى بارتفاع ساعات التدريس عن المتوسط الشائع (حيث تصل إلى ٩٧٥ ساعة سنوياً فى التعليم الأساسى ، و ٩٣٦ ساعة فى التعليم الثانوى) بالإضافة إلى صغر حجم الفصول . ويوجد فى زيمبابوى أصغر معدل لحجم الفصول بين دول المؤشر العالمى فى مرحلة التعليم الثانوى المتوسط ، ١٦,٥ طالباً، وهو أقل من متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية الذى يبلغ ١٩,٨ طالباً وأعلى من نصف المتوسط السائد فى دول المؤشر العالمى . وفى مرحلة التعليم الأساسى يرتفع حجم الفصل فى زيمبابوى (٢٩,٣ طالباً قليلاً عن متوسط دول المؤشر العالمى (٢٥,٩ طالباً) .

للحصول على البيانات انظر ملحق A4 .

ZIMBABWE

Indicators on teachers and teaching conditions

Percentage of teachers with a tertiary-level qualification in primary education

Annual number of teaching hours in primary education

Class size in primary education

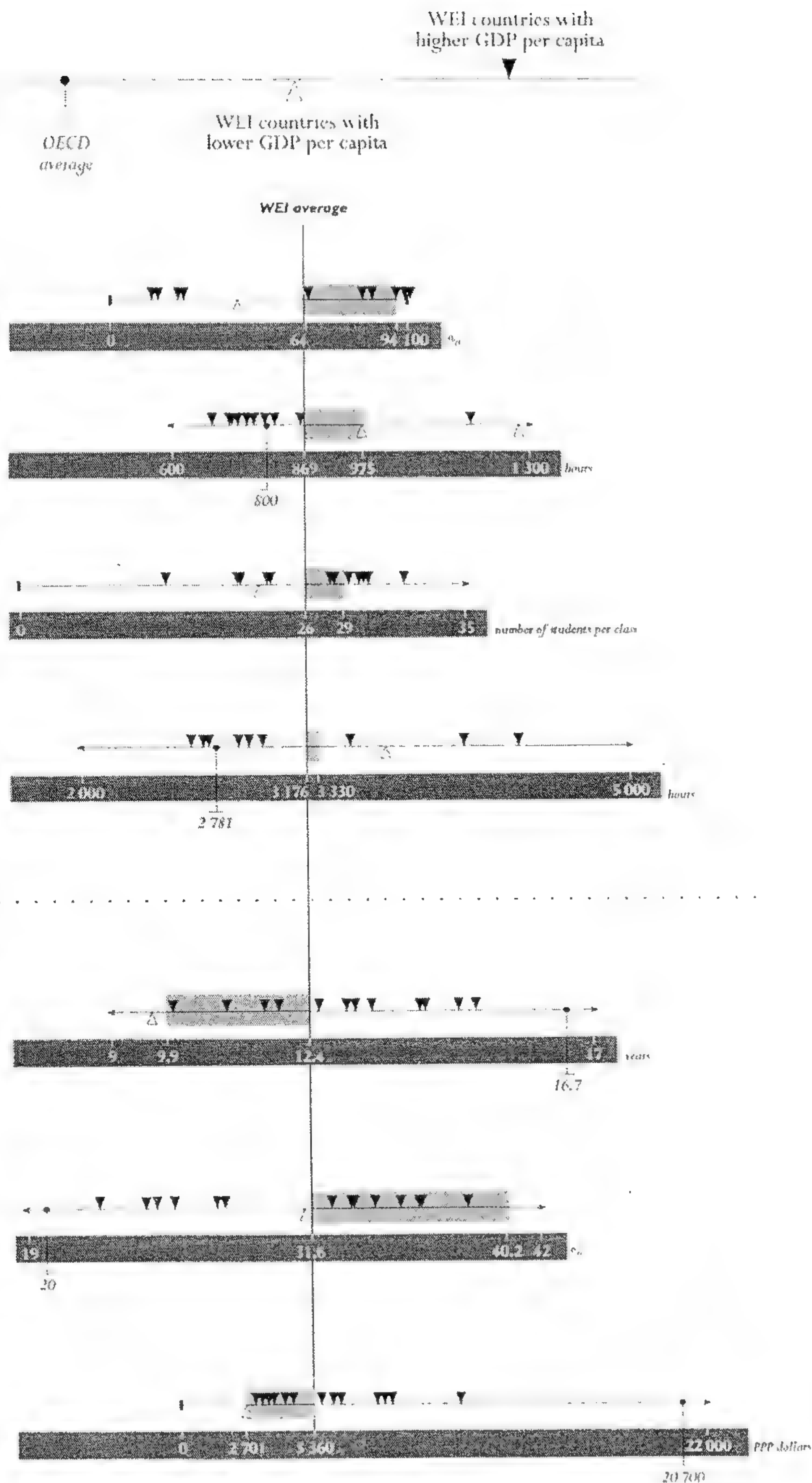
Total intended instruction time per year for students 12 to 14 years of age (in hours)

Background indicators

School expectancy for a five-year-old

Percentage of the population aged 5-19

GDP per capita



ملاحق

تقدم هذه الملاحق البيانات المستخدمة في هذا الكتاب بالإضافة إلى المعلومات المهمة الخاصة بالتعريفات والأساليب المتضمنة في هذه البيانات . والوثائق الكاملة الخاصة بمصادر البيانات الوطنية وأساليب الحساب منشورة في طبعة ٢٠٠١ من كتاب " التعليم في نظرة سريعة " الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومتاحة أيضا على الموقع التالي على الإنترنت :

<http://www.oecd.org/els/education/ei/index.htm>

ويضم الكتاب الملاحق الخمسة التالية:

- **ملحق A1 :** يقدم معلومات عامة تتعلق بتغطية البيانات وفترات الإحالة والمصادر الرئيسية للبيانات .
- **ملحق A2 :** يقدم التعريفات والملاحظات المهمة لفهم المؤشرات المعروضة في هذا الكتاب (تم ترتيب الملاحظات ترتيبًا هجائيًا) .
- **ملحق A3 :** يقدم إحالة بين الجداول والملاحظات .
- **ملحق A4 :** مجموعة البيانات الكاملة المستخدمة في هذا الكتاب .
- **ملحق A5 :** يوثق تصنيف البرامج التعليمية لدول المؤشر العالمي للتعليم الثماني عشرة طبقا للمعيار الدولي لتصنيف التعليم لعام ١٩٩٧ .

**** ملحق A1 : ملاحظات عامة**

التغطية

رغم أن نقص البيانات ما زال يقيد نطاق بعض المؤشرات في العديد من دول المؤشر العالمى للتعليم ، فإن تغطية البيانات تمتد ، من حيث المبدأ ، لتشمل نظام التعليم الوطنى برمته بغض النظر عن ملكية أو إشراف المؤسسات المعنية ، وبغض النظر عن آليات تقديم الخدمة التعليمية . وهى تتضمن الطلاب من جميع الفئات وجميع المجموعات العمرية، وذلك مع استثناء واحد نوره فيما يلى : ويشمل الأطفال (بمن فيهم من يصنفون منهم على أنهم ممتازون) والبالغين والوطنيين والأجانب ، بالإضافة إلى الطلاب المقيدى فى برامج التعليم عن بعد أو فى برامج التعليم الخاصة أو فى برامج تعليمية تنظمها وزارات أخرى غير وزارة التعليم ، شريطة أن يكون الهدف الرئيسى للبرنامج هو التنمية التعليمية للفرد . وعلى أية حال لم تدرج نفقات التدريب المهنى والفنى فى مكان العمل ضمن النفقات الأساسية للتعليم وبيانات القيد ، وذلك باستثناء كل من البرامج المدرسية والبرامج التى تعتمد على العمل التى تعد ضراحة جزءا من النظام التعليمى . وتمت تغطية النشاطات التعليمية التى تصنف على أنها "للبالغين" أو " غير دورية" ، شريطة أن تتضمن هذه النشاطات دراسات أو محتوى لمادة دراسية مماثلة لبرامج تعليمية دورية مناظرة لها. ويستثنى من ذلك الدورات الدراسية للبالغين المخصصة فى المقام الأول للاهتمامات العامة وإثراء المعرفة الشخصية والترفيه وشغل الفراغ .

فترات الإحالة

سنة الإحالة الخاصة ببيانات الالتحاق والقيد والانتهاى من الدراسة والأفراد التعليميين هى السنة الدراسية ١٩٩٧ / ١٩٩٨ بالنسبة لدول المؤشر العالمى والسنة الدراسية ١٩٩٨ / ١٩٩٩ بالنسبة لدول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية . وسنة الإحالة بالنسبة للبيانات المالية هى السنة

الميلادية ١٩٩٨ لكل من دول المؤشر العالمى ودول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية .
وتستخدم معاملات انكماش أسعار المستهلك للناتج المحلى الإجمالى لتعديل البيانات الخاصة
بالإنفاق حينما لا تتفق السنة المالية الوطنية مع السنة الميلادية . ولإجراء هذه التعديلات ، يتم
تضعيف البيانات الخاصة بالتمويل التعليمى بنسبة مستويات أسعار الناتج المحلى الإجمالى بين
السنة الميلادية التى نشرت فيها البيانات ومستويات أسعار السنة الميلادية السابقة لها ، بالنسبة
لكسر أجزاء السنة المالية الوطنية التى تتداخل مع السنة المالية السابقة . وينبغى التمييز بين
القيدىن التاليين عند استخدام هذه المعاملات :

(١) التعديلات المرتبطة بحدوث تغييرات فى مستوى الأسعار العامة (للناتج المحلى
الإجمالى) وليس بمستوى أسعار الخدمات التعليمية (بفرض أن تكاليف التعليم تقاس
بأرقام الدخل القومى السابق)

(٢) عدم تقديم أية علاوات للنمو الحقيقى فى الإنفاق التعليمى (زيادات فى فرط الانكماش
أو زيادات أصغر) والتى ربما تكون قد حدثت فى أثناء فترة التعديل المعنية . ويتم
إجراء تعديلات خاصة لحساب المؤشرات التى استخدمت فيها البيانات المالية وبيانات
القيد (انظر ما بعده) .

وقد تم تحول بيانات الإنفاق الوطنى الواردة فى هذا الكتاب باستخدام مكافئ القوة الشرائية .

المصادر

اعتمدت معظم البيانات الرقمية الواردة فى هذا التقرير على جمع البيانات السنوية الخاصة
بالمؤشر العالمى للتعليم / وحدة التعليم . حيث يقوم المسئولون الحكوميون فى دول منظمة
التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى للتعليم بتقديم هذه البيانات سنوياً لمنظمة
التعاون الاقتصادى ومنظمة اليونسكو فى شكل استبيانات إلكترونية مفصلة ومنظمة تنظيمًا
دقيقًا . وتتألف هذه الاستبيانات من جداول إلكترونية عديدة مرتبة موضوعيًا - حسب الخلفية

الديموغرافية وتمويل التعليم والقيد والملتحقين بالتعليم والخريجين والمناهج الدراسية والأفراد العاملين .

وتتكون المصادر التي استخدمها المسئولون الحكوميون لاستكمال الاستبيانات الإلكترونية غالباً من الدراسات الخاصة بالقوى العاملة أو تعداد السكان أو التوقعات السكانية التي تعتمد على التعداد في حالة البيانات الخاصة بالخلفية الديموغرافية والتحصيل التعليمي ، والسجلات الخاصة بنظم التعليم ، مثل تعداد المدارس توفر في معظم الحالات البيانات الخاصة بالمقيدين والملتحقين والخريجين والمناهج الدراسية والأفراد العاملين . والبيانات المالية للتعليم تستقى غالباً من مصادر خارج وزارات التعليم ، وغالباً ما تكون مصادر حكومية متخصصة في شئون التمويل .

والبيانات الخاصة بالخلفيات المالية والاقتصادية الإضافية المستخدمة في هذا التقرير مستقاة من قواعد بيانات البنك الدولي التي نشر بعضها في مطبوعته التي صدرت بعنوان " مؤشرات التنمية العالمية " . والمؤشرات الخاصة التي تم استعارتها من قواعد بيانات البنك الدولي تتضمن مؤشرات مكافئ القوة الشرائية ونصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي .

والمصادر الوطنية هي :

الأرجنتين

وزارة التعليم ، تعداد المدارس وإحصائيات السكان لعام ١٩٩٨ .

البرازيل

وزارة التعليم ، وتعداد المدارس لعام ١٩٩٨ وإحصاء التعليم العالي لعام ١٩٩٨ .

المعهد القومى للدراسات والبحوث التعليمية (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ INEP) .
التنسيق الخاص بتطوير العاملين بالتعليم الجامعى (Fundacao Coordenacao de Aperfeicoamento de Pessoal de Nivel Superior) .
مكتب المحاسبة الوطنية / المكتب الوطنى للإحصائيات (DECNA/IBGE-)
Deprtamento de contas NACIONAIS/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatistica) .

شيلي

وزارة التعليم ، قواعد بيانات القيد والتحصيل (ISCED 1-3) ، قسم التعليم العالى
(ISCED 5-7) ، (JUNJI and INTEGRA (ISCED 0)
البنك المركزى ، الحسابات الوطنية .

الصين

وزارة التعليم ، قسم الإحصائيات .

مصر

وزارة التعليم ، تعداد المدارس لعام ١٩٩٨ .

الهند

وزارة تنمية الموارد البشرية .

إندونيسيا

وزارة التعليم ، وإحصاء المدارس لعامى ١٩٩٩ و ٢٠٠٠ وقسم التخطيط ، والمديرية العامة
للتعليم العالى .

مكتب الإحصاء والتمويل، MONE .

الأردن

وزارة التعليم ، التقرير الإحصائي التعليمي لعام ١٩٩٨ / ١٩٩٩ .

ماليزيا

قسم تخطيط التعليم والموارد (EPRD) ، وقسم تعليم المدرسين (TED) ، وإدارة التعليم الفني والمهني (TVED) ، وإدارة التعليم العالي (HED) ، وإدارة التعليم الخاص (PED) ، والكلية العسكرية الملكية (RMC) ، وإدارة القوى العاملة (MPD) ، ومجلس وصاية السكان الأصليين (MARA) ، وإدارة الرفاهية الاجتماعية (KEMAS).

باراجواي

توجيه التخطيط والإحصائيات والمعلومات ، وبيانات إحصائيات سنة الأساس ١٩٩٨ (Anuario 1998 Estadistica Educativa) .

بيرو

وزارة التعليم ، تعداد مدارس ١٩٩٨ (قاعدة بيانات) .
الاتحاد الوطني لرؤساء الجامعات (ANR) ، تقرير سنوي (سنوات متعددة) .
وزارة المالية (MEF) ، ميزانية القطاع العام لعام ١٩٩٨ .
معهد الإحصاء الوطني والمعلومات (INEI) ، الدراسة الوطنية للأسرة لعام ١٩٩٧ (ENNIV) .

الفلبين

DECS,CHED النشرة الإحصائية ، للسنة الدراسية ١٩٩٧ / ١٩٩٨ .

قانون المخصصات العامة لعام ١٩٩٧ / التقرير المالى السنوى للحكومة المحلية ، مكتب
مراجعة الحكومة المحلية ، اللجنة المعنية بالمراجعة / التعداد .

روسيا
معهد التعليم العالى .

سيرلانكا
وزارة التعليم ، تعداد المدارس ، ١٩٩٨ .

تايلاند
مكتب لجنة التعليم الوطنى .

تونس
وزارة التنمية الاقتصادية .

أورجواى
وزارة التعليم والثقافة ، قسم التعليم ، إدارة الإحصاء .
وزارة الاقتصاد والمالية .
الإدارة الوطنية للتعليم العام .

زيمبابوى
وزارة التعليم والثقافة والرياضة .

للحصول على توثيق كامل لمصادر البيانات الوطنية وأساليب الحساب الخاصة بدول منظمة
التعاون الاقتصادى والتنمية، يرجع إلى الطبعة الصادرة عام ٢٠٠١ من كتاب "التعليم فى نظرة

سريعة" الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، أو موقع الإنترنت (<http://www.oecd.org/els/education/ci/index.htm>). للحصول على البيانات الخاصة بكوريا يرجع إلى جمهورية كوريا .

ملحق A2 – التعريفات والأساليب والملاحظات الفنية

حجم الفصل (جدولاً ٣٥ ، ٣٦)

حجم الفصل الوارد في المؤشرات ليس حجمًا تجريبيًا يعتمد على الملاحظة ، وإنما هو رقم نظري مركب . وهو يمثل حجم الفصل أو حجم المجموعة التي يمكن توقعها طبقاً للوائح الرسمية في نظم تعليمية سجلت فيها نسب الطالب / المعلم . ويتم حسابه عن طريق ضرب نسبة الطالب / المعلم في الزمن المخصص للإشراف على الطلاب مقسوماً على الوقت القانوني للتدريس . ويمكن الاطلاع على تفسير إضافي لحجم الفصل بالرجوع إلى مربع ٢ - ٤ (الفصل الثاني) .

الإنفاق الجارى والإنفاق الرأسمالى (جدول ٧)

الإنفاق الجارى هو الإنفاق على المؤسسات التعليمية الذى يستهلك خلال السنة الحالية ، والذى ينبغى إنفاقه على نحو متكرر لمواصلة إنتاج الخدمات التعليمية . والنفقات البسيطة على مواد المعدات ، التى تقل عن تكلفة حدية معينة تدرج أيضاً ضمن النفقات الجارية .

الإنفاق الرأسمالى يمثل نسبة الإنفاق على المؤسسات التعليمية بالنسبة لرأس المال المكتسب أو المتكون خلال السنة المعنية – أى مقدار التكوين الرأسمالى - بغض النظر عما إذا كان الإنفاق الرأسمالى قد مول من العائدات الجارية أو عن طريق الاقتراض . وتتضمن النفقات الرأسمالية الإنفاق على الإنشاءات والتجديد وعمليات الإصلاح الكبرى للمباني والإنفاق على المعدات الجديدة أو مبادلة القديم منها . ورغم أن الاستثمار الرأسمالى يتطلب نفقات أولية ضخمة فإن المباني والتجهيزات والتسهيلات لها عمر زمنى يمتد على مدى سنوات عديدة . ولا يتضمن الإنفاق الرأسمالى نفقات خدمة الدين .

النفقات الخاصة بتعويض الأفراد تشمل إجمالى المرتبات بالإضافة إلى النفقات الخاصة بالتقاعد أو أشكال التعويض الأخرى بخلاف المرتبات (مزايا إضافية) .

وفئة المدرسين تشمل فقط الأفراد الذين يشاركون مشاركة مباشرة فى تعليم الطلاب . وتحت بند النفقات الخاصة بتعويض المدرسين تحدد الدول فى تقاريرها التعويض الكلى للمدرسين المتفرغين بالإضافة إلى تحديد نسبة مناسبة من التعويض للعاملين الذين يقومون بالتدريس جزءاً من الوقت . وبالإضافة إلى النظار والإداريين الآخرين بالمدارس ، تشمل فئة الموظفين من غير المدرسين كلا من المشرفين والموجهين والأخصائيين النفسانيين ومسئولى الرعاية الصحية بالمدارس وأمناء المكتبات أو أخصائى الوسائط التعليمية ، ومطوري المناهج والمفتشين والإداريين التعليميين على المستوى المحلى والإقليمى والوطني والموظفين المكتبيين والمسئولين عن تشغيل المباني وصيانتها وأفراد الأمن وعمال النقل وعمال التغذية ... إلخ . وتختلف القائمة المحددة للوظائف الواردة فى هذه الفئة من دولة إلى أخرى .

ونسب النفقات الجارية المخصصة لتعويض المدرسين (المعلمين) وتعويض العاملين الآخرين والتعويض الكلى للموظفين والنفقات الجارية الأخرى (لغير الأفراد) يتم حسابها عن طريق عرض مقدار الإنفاق المعنى باعتباره يمثل نسبة مئوية من إجمالى النفقات الجارية .

صنع القرارات فى التعليم

المؤشرات الخاصة بموقع ونمط صنع القرار فى التعليم مستقاة من استبيان موقع اتخاذ القرار فى منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية ودول المؤشر العالمى للتعليم وتشير إلى السنة الدراسية ١٩٩٨ / ١٩٩٩ .

اللامركزية الإقليمية تعنى بتوزيع السلطات بين مستويات الحكومة . وهذا المصطلح ينطوى على بعدين مختلفين :

١- موقع اتخاذ القرار ، أى أنه يحدد أى مستوى من مستويات السلطة هى التى يتخذ فيها القرار .

٢- نمط اتخاذ القرار ، الذى يميز بين الدرجات التى تتمتع عندها المستويات بالاستقلال أو " المشاركة " فى سلطة اتخاذ القرار .

وعند ترجمة المؤشرات وتفسيرها ، من المهم أن ندرك أن النتائج تعتمد على الـ ٣٥ بنداً من بنود القرارات المتضمنة فى الدراسة الوارد وصفها فيما يلى . وقد تم اختيار بنود الدراسة بحيث تكون نموذجاً لمجموعة القرارات التى اتخذت فى النظم التعليمية وتمت مراجعتها على هذا الأساس فى الدول المشاركة فى الدراسة . وكل مجال من مجالات القرار يكون له وزن مماثل – وبالتالى تتساوى القرارات فى الأهمية – عند حساب المؤشرات .

وقد قامت بإعداد الاستبيان لجنة من الخبراء الوطنيين لتجنب مشكلات الغموض واختلاف وجهات النظر والآراء . ولكل مستوى من مستويات التعليم ، تم تشكيل لجنة تضم عضواً من كل مستوى من مستويات صنع القرار الثلاثة الآتية : المستوى الأعلى (الحكومة المركزية) ، المستوى الأوسط (مستوى حكومات الولايات ، أو السلطات أو الحكومات الإقليمية / المحلية ، أو السلطات أو الحكومات دون الإقليمية أو فيما بين المحليات ، والسلطات أو الحكومات الإقليمية) والمستوى الأدنى (مستوى المدارس الفردية) . وقامت هذه المجموعة باستكمال الاستبيان ووصلت إلى اتفاق فى رأى بشأن جميع الأسئلة . وبالنسبة لكل مستوى من مستويات التعليم ، تم تشكيل لجنة ثانية من الخبراء تضم ممثلين عن المستويات الثلاثة لصنع القرار وتم تكرار العملية نفسها . ثم قام منسق المؤشر العالمى للتعليم بمراجعة ومقارنة نتائج الدراستين لتحديد نواحي الاختلاف فى إجابات الاستبيان . وفى الحالات التى اختلفت فيها الإجابات ، استخدم منسق المؤشر العالمى للتعليم وثائق المصدر للتوفيق بين نواحي عدم الاتفاق بين اللجنتين .

مستويات صنع القرار

فيما يتعلق بمستويات صنع القرار ، ميز الاستبيان بين ستة مستويات :

الحكومة المركزية : تتألف الحكومة المركزية من كل الهيئات التي تتخذ القرارات أو تشارك في النواحي المختلفة لصنع القرار على المستوى الوطنى ، بما فى ذلك الهيئات الإدارية (البيروقراطية الحكومية) والهيئات التشريعية (أى البرلمان) .

حكومات الولايات : الولاية هى أول وحدة إقليمية تالية للدولة فى البلدان " الفيدرالية " أو الدول ذات الأنماط المماثلة من الهياكل الحكومية . وحكومات الولايات هى الوحدات الحكومية التى تمثل هيئات اتخاذ القرار على هذا المستوى الحكومى .

السلطات أو الحكومات المحلية / الإقليمية : المقاطعة أو الإقليم هو الوحدة الإقليمية الأولى التالية لمستوى الدولة فى الدول التى لا يوجد بها هيكل حكومى فيدرالى أو نمط مماثل له، ويمثل الوحدة الإقليمية الثانية التالية للدولة فى البلدان ذات الهياكل الحكومية " الفيدرالية " أو أنماط الهياكل المماثلة لها . والحكومات أو السلطات المحلية / الإقليمية هى هيئات صنع القرار فى هذا المستوى الحكومى .

السلطات أو الحكومات دون الإقليمية أو فيما بين المحليات : الإقليم الفرعى هو الوحدة الإقليمية الثانية التالية للدولة فى البلدان التى لا يوجد بها هيكل حكومى " فيدرالى " أو هيكل مماثل له . والسلطات أو الحكومات دون الإقليمية أو فيما بين المحليات هى هيئات صنع القرار فى هذا المستوى الحكومى .

السلطات أو الحكومات المحلية : الوحدة المحلية أو المجتمع المحلى هو أصغر الوحدات الإقليمية فى الدولة التى تتمتع بسلطة حاكمة . وقد تكون السلطة المحلية هى الإدارة التعليمية

داخل حكومة محلية ذات غرض عام أو قد تكون حكومة ذات غرض خاص يقتصر مجال سلطتها على التعليم فقط .

المدرسة أو مجلس إدارة المدرسة أو اللجنة : المنطقة التي تقع فيها المدرسة هي الوحدة الإقليمية التي تقع في دائرتها أية مدرسة . وهذا المستوى ينطبق على المدرسة الفردية فقط ويشمل الإداريين العاملين بالمدرسة والمدرسين أو مجلس إدارة المدرسة أو اللجنة المعنية والتي يقتصر عملها على هذه المدرسة وحدها . وقد تكون هيئة – أو هيئات – اتخاذ القرار في هذه المدرسة :

- ١- مجلس إدارة خارجي لمدرسة ، بحيث يضم سكانًا من المجتمع المحلي الأكبر .
- ٢- مجلس إدارة داخلي للمدرسة وقد يضم النظار والمدرسين وغيرهم من العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور والطلاب .
- ٣- مجلس إدارة من الداخل ومن الخارج للمدرسة . ويعتبر أولياء الأمور والمدرسون أحد عناصر مستوى المدرسة .

والتوصيفات الخاصة " بماهية المستوى " الذي تتخذ فيه القرارات التعليمية و " كيفية " اتخاذها تعكس العملية الفعلية لاتخاذ القرارات ، ففي بعض الحالات ، قد يكون مستوى أعلى من مستويات الحكومة هو المسئول مسئولية رسمية أو قانونية عن صنع القرار ، ولكن من الناحية العملية ، يفوض هذا المستوى الحكومي سلطته الخاصة باتخاذ القرار إلى مستوى حكومي أدنى . وعند توصيف عملية اتخاذ القرار الفعلي ، يعرف المستوى الحكومي الأدنى بأنه هو متخذ القرار . وبالمثل قد يتيح المستوى الحكومي الأعلى للمستوى الحكومي الأدنى مجموعة خيارات في مجال معين من مجالات اتخاذ القرار ، (مثل اختيار الكتب المدرسية الخاصة بمقررات دراسية معينة) . وفي هذه الحالة أيضًا يكون المستوى الحكومي الأدنى هو المتخذ الفعلي للقرار ، ولكن في إطار عمل يضعه المستوى الحكومي الأعلى . وأخيرًا هناك حالات يكون فيها أحد مستويات الحكومة مسئولًا عن قرار فردي ، ولكن تراخي المستوى الأعلى يؤدي إلى اتخاذ القرار من قبل مستوى أقل داخل النظام التعليمي . وإذا تركت مسألة اتخاذ القرار لاختيار أحد

المستويات الدنيا بسبب افتقار المستويات الأعلى للحزم ، فإن المستوى الذى يتخذ القرار بالفعل يكون هو المستوى المشار إليه .

نمط اتخاذ القرار

يشير نمط اتخاذ القرار إلى المسائل المتعلقة بمدى استقلالية اتخاذ القرارات . وقد استخدمت الفئات التالية لتحديد ذلك :

الاستقلال الكامل : ويخضع فقط لأية قيود واردة فى الدستور أو التشريع الخارج عن النظام التعليمى ذاته . وذلك بعد التشاور مع هيئات توجد فى مستوى أعلى داخل النظام التعليمى .

بشكل مستقل ، ولكن داخالا إطار عمل تحدده سلطة أعلى : (مثل أى قانون ملزم ، قائمة الاحتمالات المعدة سلفا ، قيود الميزانية ، ... إلخ) .

أنماط أخرى .

بنود اتخاذ القرار

تنظيم التوجيهات : الهيئات التى تحدد خدمات المدرسة ، والقرارات التى تؤثر على المهن المدرسية ، ووقت التوجيه والإشراف ، واختيار الكتب المدرسية ، وتوزيع التلاميذ والمساعدة المقدمة لهم ، وأساليب التدريس وتقييم واجبات التلاميذ الدورية وأعمالهم .

إدارة الأفراد : وتشمل تعيين الناظر وفصله ، وتعيين المدرسين وفصلهم ، وتعيين أحد الأفراد فى غير وظائف التدريس وفصله من وظيفته ، ومهام وشروط عمل الناظر ومهام وشروط عمل المدرسين وغير العاملين بالتدريس ، وتحديد جداول مرتبات النظار والمدرسين

والموظفين من غير العاملين بالتدريس ، والتدخل فى وظيفة الناظر وفى وظيفة المدرسين وفى وظائف العاملين بغير وظيفة التدريس .

التخطيط والأبنية : إنشاء المدارس أو إغلاقها ، وإنشاء صف دراسى أو إلغاؤه ، وتصميم برامج للدراسة ، واختيار برامج الدراسة التى تقدم فى مدرسة معينة / اختيار المواد التى تدرس فى مدرسة معينة ، وتحديد محتوى المقرر الدراسى ، وتحديد اختبارات التأهيل اللازمة للحصول على شهادة أو دبلومة ، واتخاذ تدابير الاعتماد .

تخصيص الموارد واستخدامها : تخصيص الموارد اللازمة للمدرسين بالمدرسة ، وتخصيص الموارد اللازمة لغير العاملين بالتدريس فى المدرسة ، وتخصيص الموارد اللازمة للإنفاق الرأسمالى على المدرسة ، وتخصيص الموارد اللازمة لنفقات تشغيل المدرسة ، واستخدام الموارد اللازمة للعاملين ، واستخدام الموارد اللازمة للإنفاق الرأسمالى ، واستخدام الموارد اللازمة لنفقات التشغيل .

التحصيل التعليمى (جدول ٣٢ ، ٣٤)

مستويات التحصيل التعليمى المستخدمة فى جدول ٣٢ و ٣٤ لتصنيف تدريب المعلمين تمثل أعلى مستوى من مستويات التعليم ، التى تم تحديدها طبقا لمعيار التصنيف الدولى للتعليم لعام ١٩٩٧ (ملحق A5) التى أتمها المدرسون أو التى سيتمّها المدرسون الحاليون أو المعينون حديثا . ويلاحظ أن العديد من البرامج التعليمية لا يمكن تصنيفها بسهولة ، ومحتوى مستوى معين من مستويات معيار التصنيف الدولى للتعليم قد يختلف فيما بين الدول ، بل وحتى داخل الدول بمرور الوقت بين المجموعات العمرية المختلفة .

المؤسسة التعليمية

تعرف المؤسسات التعليمية بأنها كيانات تقدم خدمات تعليمية أو خدمات مرتبطة بالتعليم للأفراد والمؤسسات التعليمية الأخرى . وليس ثمة فرق بين ألا يتوقف تأهيل أى كيان من هذه

الكيانات باعتباره مؤسسة تعليمية على ماهية السلطة العامة (إذا كانت هناك أية سلطة) المسئولة عنها .

وتنقسم المؤسسات التعليمية إلى أقسام فرعية حيث تنقسم إلى مؤسسات تعليمية توجيهية ومؤسسات تعليمية غير توجيهية ، والأخيرة لها أهمية خاصة لتغطية البيانات المقارنة المتعلقة بتمويل التعليم . ويستخدم مصطلح " توجيهية " لمجرد الإشارة إلى الشروط المباشرة للتعليم والتعلم .

والمؤسسات التعليمية التوجيهية هي تلك المؤسسات التي تزود الأفراد ببرامج تعليمية تقع ضمن نطاق تجميع بيانات المؤشر العالمى للتعليم / وحدة التعليم . ومصطلح " مدرسة " العام الوارد فى هذا التقرير يستخدم غالبا للإشارة إلى المؤسسات التعليمية فى مراحل التعليم الأساسى والثانوى ومرحلة ما بعد الثانوى غير الجامعى ، ويستخدم مصطلح " جامعات " للإشارة إلى مرحلة التعليم العالى .

المؤسسات التعليمية غير التوجيهية وهى مؤسسات تعليمية تقدم خدمات إدارية أو استشارية أو مهنية لمؤسسات تعليمية أخرى فى أغلب الأحوال . وتشمل المؤسسات التعليمية غير التوجيهية الكيانات الآتية:

أ- الكيانات التى تدير مؤسسات تعليمية تشمل مؤسسات مثل الوزارات أو الإدارات التعليمية على المستوى الوطنى وعلى مستوى الولاية والإقليم ، والهيئات الأخرى التى تشرف على إدارة التعليم فى مستويات حكومية مختلفة والهيئات المناظرة فى القطاع الخاص (مثل المكاتب الأسقفية التى تشرف على المدارس الكاثوليكية ، والهيئات التى تشرف على الالتحاق بالجامعات) .

ب- الكيانات التى تقدم خدمات مساعدة لمؤسسات تعليمية أخرى وتشمل المؤسسات التى تقدم دعم تعليمى ومواد تعليمية بالإضافة إلى خدمات تشغيل المباني وصيانتها . وهى تعتبر بوجه عام جزءاً من وحدات السلطات العامة ذات الاختصاصات العامة .

ج- الكيانات التى تقدم خدمات معاونة تشمل المنظمات المنفصلة التى تقدم خدمات مرتبطة بالتعليم مثل الاستشارات المهنية والنفسية والتسكين فى الصفوف ونقل الطلاب وتغذيتهم وتسكينهم . وفى بعض الدول يقوم بمهام تسهيلات السكن والطعام لطلاب التعليم العالى مؤسسات خاصة لا تسعى عادة وراء الربح ، وقد تدعم من الأموال العامة .

د – المؤسسات التى تشرف على قروض الطلاب أو برامج المنح الدراسية .

هـ – الكيانات التى تقوم بتطوير المناهج الدراسية والاختبارات والأبحاث التعليمية وتحليل السياسة التعليمية .

وتنقسم المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات تعليمية عامة ومؤسسات تعليمية خاصة .

الأفراد التعليميون (جدول ٣١)

يضم الأفراد التعليميون الموظفين المعيّنين فى المدارس العامة والخاصة وسائر المؤسسات الأخرى . وينقسم الأفراد التعليميون إلى مدرسين وعاملين آخرين . ويشمل الأفراد التعليميون الآخرون مساعدى المدرسين ومساعدى التعليم والأبحاث والأفراد غير التعليميين .

ويضم مساعدو المدرسين ومساعدو التعليم والأبحاث أفرادًا غير مهنيين أو طلابًا يساعدون المدرسين فى تقديم المادة العلمية للطلاب .

يشمل الأفراد غير التعليميين أربع فئات :

١- الدعم المهني للطلاب يضم موظفين مهنيين يقدمون للطلاب الخدمات التى تدعم عملية تعليمهم . وتضم هذه الفئة أيضًا جميع الأفراد العاملين فى نظم التعليم ممن يقدمون خدمات صحية واجتماعية للطلاب مثل مستشارى التوجيه والإرشاد وأمناء المكتبات والأطباء وأطباء الأسنان والممرضات والأطباء النفسانيين وعلماء النفس وموظفين آخرين يتولون مسئوليات مماثلة .

٢- إدارة المدرسة والإدارة الأعلى تضم الأفراد المهنيين المسؤولين عن إدارة المدرسة وتدير شئونها والأفراد الذين تتحصر مسؤوليتهم الأساسية في مراقبة الجودة وإدارة المستويات الأعلى للنظام التعليمي .

٣- الأفراد الإداريين على مستوى المدرسة وعلى مستوى أعلى ، وهم جميع الأفراد الذين يعملون على دعم إدارة المدارس وتدير شئونها والمستويات العليا في النظام التعليمي .

٤- أفراد التشغيل والصيانة ، ويشملون الأفراد الذين يدعمون عمليات صيانة المدارس وتشغيلها ونقل الطلاب من المدارس وإليها وأمن المدارس وأمور التغذية .

الإنفاق على المؤسسات التعليمية (جداول ٤ ، ٥ ، ٦)

يغطي الإنفاق على المؤسسات التعليمية الإنفاق على المؤسسات التعليمية العامة والخاصة . كما يشمل النفقات التي تنفقها المؤسسات من جميع المصادر ، العامة والخاصة والدولية . وعلى أية حال ينبغي تعريف الإنفاق على المؤسسات التعليمية على أساس وظائف كل إنفاق محدد ، لأن المؤسسات التعليمية في دول كثيرة تكون مدمجة ضمن ترتيبات مؤسساتية أكبر ، مثل وحدات الحكومات المحلية ذات الأغراض العامة أو المؤسسات التي تقدم خدمات مرتبطة بالتعليم بجانب خدمات رعاية الطفل ، وتتمثل هذه الوظائف في : ١- التوجيه (أى التعليم) . ٢- السلع التعليمية (الكتب والمواد التعليمية ، إلخ) التي تقدمها المؤسسات . ٣ - تدريب الصبية المتمرسين وغيرهم من المشاركين في المدارس المختلطة والبرامج التعليمية التي تعتمد على العمل في مكان العمل . ٤- الإدارة . ٥- النفقات الرأسمالية والإيجار . ٦- نقل الطلاب والوجبات الغذائية المدرسية وتسكين الطلاب والإقامة الكاملة . ٧ - خدمات الرعاية الصحية للطلاب والإشراف عليهم والاحتياجات التعليمية الخاصة . ٨ - الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية للجمهور العام . ٩ - الأبحاث التعليمية وتطوير المناهج الدراسية . ١٠ - الأبحاث والتطوير الذي يتم في المؤسسات التعليمية العليا .

وتستعرض القائمة الآتية مؤشراً لماهية نفقات المؤسسات التعليمية التي يجب استبعادها :

١ - رعاية الأطفال أو الرعاية النهارية التي تقدمها المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى.

٢ - الإنفاق على النشاطات التعليمية التى تخرج عن نطاق جمع بيانات المؤشر العالمى للتعليم / وحدة التعليم . ٣ - المستشفيات التعليمية . ٤ - نفقات خدمة الديون .

قد يتخذ الإنفاق العام المباشر على المؤسسات التعليمية أحد الشكلين التاليين : ١ - مشتريات تحددتها الوكالة الحكومية نفسها للموارد التعليمية التى تستخدمها المؤسسات التعليمية (مثل المدفوعات المباشرة التى لمرتبات المدرسين والتى تدفعها وزارة تعليم مركزية أو إقليمية) ٢ - مدفوعات تدفعها الوكالة الحكومية للمؤسسات التعليمية المسنولة عن شراء الموارد التعليمية بنفسها (مثل مخصصات الحكومة أو منحة ضخمة لإحدى الجامعات ، والتى تستخدمها الجامعة بعد ذلك لتعويض العاملين وشراء موارد أخرى) .

الإنفاق الخاص المباشر على المؤسسات التعليمية يتضمن مدفوعات المصاريف التى يدفعها الطلاب (أو الأسر) المقيدون فى المدارس العامة طبقا للسلطان القانونى لتلك الهيئة ، حتى ولو كانت مدفوعات المصروفات تورد ، فى المرحلة الأولى ، للوكالة الحكومية وليس للمؤسسة التعليمية المعنية . كما تشمل أيضا المدفوعات التى تقدمها كيانات خاصة أخرى للمؤسسات التعليمية ، إما فى شكل دعم لهذه المؤسسات وإما فى شكل إيجار مقابل استخدام المؤسسات للموارد . والإنفاق الخاص المباشر على المؤسسات التعليمية يمثل صافى المعونات والدعم المقدم من مصادر عامة . حيث يتم حسابها باعتبارها نفقات عامة غير مباشرة وتدرج ضمن النفقات العامة .

النفقات العامة غير المباشرة على المؤسسات التعليمية عبارة عن معونات تقدم للطلاب أو الأسر أو الكيانات الخاصة الأخرى التى يستخدمها المتلقون لسداد مستحقات المؤسسات التعليمية .

الإتفاق على كل طالب (جدولاً ٨ ، ٩)

البيانات المستخدمة في حساب الإتفاق على كل طالب تتضمن فقط الإتفاق المباشر العام والخاص على المؤسسات التعليمية . ويستبعد من ذلك المعونات العامة التي تقدم لتغطية تكاليف معيشة الطلاب .

ولم تتوافر في بعض الدول بيانات الإتفاق الخاصة بالطلاب في المؤسسات التعليمية الخاصة (أشارت إليها الملاحظات الواردة في الجداول) . والعديد من دول المؤشر العالمي للتعليم التي تتوافر لديها بيانات بشأن المؤسسات الخاصة المستقلة تغطي فقط عددًا صغيرًا للغاية منها . وفي مثل هذه الحالات يتم فقط حساب الإتفاق في المؤسسات العامة والخاصة التابعة للحكومة .

والإتفاق على كل طالب في مرحلة معينة من مراحل التعليم يتم حسابه بقسمة إجمالي النفقات في هذه المرحلة التعليمية على عدد الطلاب المتفرغين المقيدين في هذه المرحلة . ولا يؤخذ في الاعتبار سوى هذه الأنواع من المؤسسات والبرامج التعليمية التي تتوافر عنها بيانات النفقات والقيد . ويتم تعديل بيانات القيد عن طريق إدخال بيانات في الوثائق بحيث تتفق مع السنة المالية أو السنة الميلادية في كل دولة (انظر الشرح التالي) . ويتم بعد ذلك تحويل الناتج بالعملة الوطنية إلى مكافئ القوة الشرائية بالدولار عن طرق قسمة أرقام العملة الوطنية على مكافئ القوة الشرائية .

وبالنسبة للدول التي لا تتفق فيها السنة المالية و/أو السنة الدراسية مع السنة الميلادية ، يتم إجراء التعديلات المناظرة لكل حالة . ويتم تقليل حجم التعديل الكلي إلى أقصى حد إما عن طريق تعديل القيد أو تعديل البيانات المالية ، بقدر الإمكان لتتفق والسنة الميلادية .

وبالنسبة للدول التي تتماثل فيها السنة المالية بدرجة كبيرة مع السنة الميلادية ولكن تختلف فيها السنة الدراسية عن السنة الميلادية ، يتم تقدير بيانات القيد ووزنها لتتفق مع السنة الميلادية . وبالنسبة للدول التي تتماثل فيها السنة الدراسية إلى حد كبير مع السنة الميلادية ولكن تختلف فيها

السنة المالية عن السنة الميلادية ، تظل بيانات القيد فيها دون تغيير، ولكن تستخدم معاملات انكماش سعر الناتج المحلى الإجمالى لكى تتفق البيانات المالية مع السنة الميلادية . وبالنسبة للدول التى لا تتفق فيها السنة الدراسية ولا السنة المالية مع السنة الميلادية ، يتم موازنة بيانات القيد لتتفق مع السنة المالية ويتم بعد ذلك استخدام معاملات انكماش سعر الناتج المحلى الإجمالى السابق الإشارة إليها لتعديل بيانات السنة المالية لتتفق مع السنة الميلادية .

الطالب المتفرغ والطالب غير المتفرغ والمماثل للمتفرغ (جداول ٨ ، ٩ ، ٢١)

يتم تصنيف الطلاب وفقا لأنماط حضورهم ، أى طالب متفرغ أو غير متفرغ . ويعتبر تصنيف الطلاب إلى متفرغين وغير متفرغين خاصية تعزى إلى مشاركة الطالب وليس صفة للبرامج التعليمية أو شروطا للتعليم بوجه عام . ويتم استخدام أربعة عناصر لتقرير ما إذا كان أى طالب مقيدا بصفة طالب متفرغ أو غير متفرغ ، وهى : وحدات القياس الخاصة بعبء المقرر الدراسى ، وعبء المقرر الدراسى العادى للطالب المتفرغ والذى يستخدم معيارا لتحديد مشاركة الطالب المتفرغ ، والعبء الفعلى للمقرر الدراسى الذى يتحمله الطالب ، والفترة الزمنية التى تقاس على أساسها أعباء المقرر الدراسى . وبوجه عام يعتبر الطلاب المقيدون فى برامج تعليمية بمرحلتى التعليم الأساسى والثانوى طلابا متفرغين مشاركين إذا انتظموا فى الحضور للمدرسة بنسبة ٧٥٪ على الأقل من اليوم الدراسى أو الأسبوع الدراسى (حسبما يتحدد محليا) ويتوقع منهم عادة الاستمرار فى البرنامج طوال السنة الدراسية . وخلافا لذلك فإنهم يعتبرون غير متفرغين . وعند تحديد وضع الطالب المتفرغ / غير المتفرغ ، يتم إدراج العنصر الذى يعتمد على العمل فى المدارس المشتركة مع البرامج التى تعتمد على العمل . وفى مرحلة التعليم الجامعى يعتبر الطالب طالبا متفرغا إذا كان يتحمل أعباء مقرر دراسى أو برنامج تعليمى يتطلب ٧٥٪ على الأقل من الالتزام بالتفرغ لزمى الدراسة والموارد . وبالإضافة إلى ذلك يفترض أن يواظب الطالب على الانتظام فى البرنامج طوال السنة .

ومقياس معادل المتفرغ يحاول وضع معيار للعبء الفعلى الذى يتحمله الطالب مقابل العبء المعتاد . وفيما يتعلق بتخفيض بيانات عد الرءوس لمقاييس معادل التفرغ ، حيث تتوافر البيانات

والمعايير الخاصة بمشاركة الأفراد ، يقاس عبء المقرر الدراسي باعتباره ناتج كسر عبء المقرر المعتاد الذى يتحمله طالب متفرغ وكسر السنة الدراسية / الأكاديمية . [معادل التفرغ = (عبء المقرر الفعلى / عبء المقرر المعتاد) * (الزمن الفعلى للدراسة فى أثناء فترة الإحالة / الزمن المعتاد للدراسة فى أثناء فترة الإحالة)] . وحينما لا تتوافر المعلومات الخاصة بالعبء الفعلى للمقرر الدراسى ، يعتبر الطالب المتفرغ مساويًا لواحد معادل للمتفرغ .

المدرس المتفرغ والمدرس غير المتفرغ والمدرس المعادل للمتفرغ (جدول ٢١)

يعتمد تصنيف الأفراد التعليميين باعتبارهم " متفرغين " و " غير متفرغين " على مفهوم زمن العمل القانونى (مقارنة بزمن العمل الفعلى أو الإجمالى أو وقت التدريس الفعلى) . ويشير التوظيف الجزئى للأفراد المعينين لأداء ساعات عمل أقل من ساعات العمل القانونية المطلوبة من أى موظف متفرغ . والمدرس المعين الذى يعمل ٩٠٪ على الأقل من عدد ساعات العمل القانونية أو المعتادة للمدرس المتفرغ طوال فترة سنة دراسية كاملة يصنف على أنه مدرس متفرغ بالنسبة لتقارير بيانات عد الرعوس . والمدرس المعين الذى يعمل مدة تقل عن ٩٠٪ من عدد ساعات العمل القانونية أو المعتادة لأى مدرس متفرغ طوال فترة سنة دراسية كاملة يصنف على أنه مدرس غير متفرغ . والمدرسون المعادلون للمدرسين المتفرغين يتم حسابهم بوجه عام فى سنوات شخصية . ووحدة قياس معادلات المتفرغ هى التوظيف المتفرغ طوال الوقت ، أى أن المدرس المتفرغ يساوى واحدًا معادلًا للمتفرغ . ويتحدد معادل التفرغ للفرد التعليمى غير المتفرغ آنذاك بحساب نسبة ساعات العمل الإضافية على ساعات العمل القانونية التى يؤديها موظف متفرغ خلال السنة الدراسية .

مؤشر جينى Gini (جدول ٢)

يستخدم مؤشر جينى مقياسًا لتفاوت الدخل بحيث يعكس توزيع الدخل على سكان دولة ما . وكلما قرب المعامل من الصفر تزايدت المساواة فى توزيع الدخل على السكان ، فى حين إنه كلما اقترب المعامل من واحد ، زاد التفاوت فى الدخل . ومؤشر جينى عبارة عن مقياس يقيس

التشتت داخل مجموعة من القيم ، تحسباً اعتبارها متوسط الفرق بين كل زوجين من القيم مقسومة على ضعفى متوسط العينة . وكلما ارتفع المعامل ارتفعت درجة التشتت .

معدلات التخرج (جدول ١٨ ، ١٩)

لحساب معدلات التخرج الإجمالى ، حددت الدول الأعمار النمطية التى يحدث فيها التخرج عادة . والخريجون أنفسهم ، على أية حال ، قد يكونون فى أى عمر . ولتقدير إجمالى معدلات التخرج ، يقسم عدد جميع الخريجين على عدد السكان فى سن التخرج النموذجى (ويضرب فى ١٠٠) . ويكون تحديد السن النموذجى للتخرج فى دول كثيرة أمراً صعباً لأن أعمار الخريجين تتباين . وهنا يستخدم متوسط حجم الفئة العمرية لحزمة عمرية أعرض قاسماً مشتركاً .

الخريجون هم أولئك الطلاب الذين كانوا مقيدين فى السنة النهائية فى إحدى مراحل التعليم وأنهوا بنجاح فى أثناء سنة الإحالة . وعلى أية حال ، هناك استثناءات (خاصة فى مرحلة التعليم الجامعى) حيث يمكن التعرف على التخرج أيضاً من خلال الحصول على شهادة دون تحقق شرط تقييد المشاركين . وتحدد كل دولة الانتهاء من أية مرحلة دراسية . وفى بعض الدول يتم الانتهاء من المرحلة الدراسية نتيجة اجتياز أحد الامتحانات أو سلسلة من الامتحانات . وفى دول أخرى ، تنتهى المرحلة الدراسية بعد تجميع العدد المطلوب من ساعات المقرر الدراسى (رغم أن استكمال كل ساعات المقرر الدراسى أو بعضها قد يتضمن أيضاً اجتياز امتحانات) . وتحدد كل دولة أيضاً معايير النجاح . وفى بعض الدول يرتبط النجاح بالحصول على درجة أو شهادة أو دبلوم بعد اجتياز امتحان نهائى ، بينما يتحدد فى دول أخرى عن طريق إنهاء برامج دون اجتياز امتحان نهائى .

النتائج المحلي الإجمالي (جدول ١)

يشير الناتج المحلي الإجمالي إلى قيمة إجمالي مخرجات المنتجين المحليين المقيمين ، بما في ذلك تجارة التوزيع والنقل مخصصًا منها قيمة الاستهلاك الوسيط للمشتريين مضافا إليه رسوم الاستيراد .

الوقت المخصص للإشراف على الطلاب (جداول ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٥ ، ٣٦)

يشير الوقت المخصص للإشراف على الطلاب إلى عدد الساعات السنوية للإشراف على التلاميذ طبقا للجزء الإلجبارى والمرن من المنهج الدراسى المعنى بالإشراف . وقد تم حساب عدد الساعات السنوية المخصصة للإشراف عن طريق ضرب إجمالي عدد الحصص الدراسية السنوية فى زمن الحصة الواحدة.

المقرر الدراسى المطلوب هو محتوى المادة الدراسية كما حددتها الحكومة أو النظام التعليمى . والمقرر الدراسى المطلوب يكون متضمنا فى الكتب الدراسية ، وفى توجيهات المقرر ، وفى مضمون الامتحانات ، وفى السياسات واللوائح والبيانات الرسمية الأخرى الصادرة لتوجيه النظام التعليمى . ويتضمن المقرر الدراسى المطلوب الموضوعات الإلجبارية بالإضافة إلى الجزء المرن من المقرر (موضوعات المقرر الدراسى) .

القوة العاملة (جدول ٣١)

تتكون القوة العاملة من جميع أفراد السكان من العاملين أو العاطلين ، وقد تم تحديد هذه المصطلحات طبقا لتوجيهات منظمة العمل الدولية . ويعرف العاطلون بأنهم الأفراد ممن لا عمل لهم ، ويبحثون بدأب عن عمل ومتوافرين فى الوقت الراهن لبدء العمل . ويعرف العاملون بأنهم أولئك الأفراد الذين كانوا فى أثناء أسبوع دراسة الإحالة : (١) يعملون مقابل أجر (موظفين) أو ربح (من يعملون لحساب أنفسهم وعمال الأسر ممن لا يحصلون على أجر) لمدة ساعة

واحدة على الأقل أو (٢) لهم وظيفة ولكنهم لا يعملون مؤقتًا (بسبب الإصابة أو المرض أو إجازة أو عطلة أو إضراب أو بسبب إغلاق المصنع أو بسبب إجازة دراسية أو تدريبية أو إجازة وضع أو إجازة لرعاية الأسرة ، ... إلخ) وملتحقين رسميا بوظائفهم .

معدل القيد الصافى (جدول ١٣ ، ٢٠)

يحسب معدل القيد الصافى (الذى يشار إليه أيضًا بمعدل القيد) عن طريق قسمة عدد الطلاب فى مجموعة عمرية معينة من المقيدى فى جميع مراحل التعليم على عدد الأفراد من السكان فى الفئة العمرية نفسها (وضربها فى ١٠٠) . وتعتمد الأرقام على عد الرعوس ، أى أنها لا تفرق بين الطالب المتفرغ وغير المتفرغ للدراسة .

وتحسب معدلات القيد الصافى فى التعليم الأساسى والثانوى لمختلف المجموعات العمرية للدول المختلفة ، ويعتمد ذلك على الأعمار النموذجية للمشاركين فى المرحلة التعليمية المناظرة . وقد يؤثر ذلك فى النتائج ، كما يحدث فى الدول التى تمتد فيها فترة البرامج ، حيث يشمل السن النموذجى للتعليم الثانوى العالى من هم فى سن ١٧ سنة و ١٨ سنة ، بينما فى دول أخرى لا يدرج فى هذه المرحلة إلا من هم فى سن السادسة عشرة . ونتيجة لذلك فإن الدول التى تطول فيها الفترة الزمنية قد تتخفف فيها المعدلات بسبب عدم إدراج من هم فى سن السابعة عشرة والثامنة عشرة من العمر ، برغم ارتفاع معدلات القيد فيها فى جميع الأعمار .

معدل الالتحاق (جدول ١٦ ، ١٧)

معدل الالتحاق الكلى هو نسبة جميع الطلاب الملتحقين الجدد ، دونما اعتبار لعمرهم ، بالنسبة لحجم السكان فى السن النموذجى للالتحاق (مضروبا فى ١٠٠) . وتتأثر معدلات الالتحاق الكلية بسهولة بالاختلاف فى حجم السكان بسنة عمرية واحدة . وعلى أية حال ، تكون متطلبات البيانات اللازمة لحساب المعدلات الكلية أقل ، ومن ثم تستطيع دول عديدة توفير البيانات اللازمة . ونظرًا لأن الالتحاق بمرحلتى التعليم الثانوى المتوسط والعالى يحدث فى فئة عمرية

أضيق مقارنة بالالتحاق بمرحلة التعليم العالي ، فإن المتغيرات الديموغرافية تكون أقل أهمية في هذه المراحل .

ويتم التوصل إلى معدل الالتحاق الصافي لعمر معين في مرحلة التعليم الجامعي عن طريق قسمة عدد الملتحقين الجدد بالمرحلة الجامعية في هذه السن على إجمالي السكان في المجموعة العمرية المناظرة (مضروبة في ١٠٠) . ويتم حساب إجمالي معدل الالتحاق الصافي بإضافة معدل الالتحاق الصافي لكل سنة عمرية . ويمثل الناتج نسبة الأشخاص في كل مجموعة عمرية مركبة ممن يلتحقون بالتعليم الجامعي ، بغض النظر عن التغير في حجم السكان والفروق بين الدول من حيث السن النموذجي للالتحاق . وإجمالي معدلات الالتحاق الصافي تكون أكبر مقارنة بالعوامل الديموغرافية ، مثل التغير في حجم الفئات العمرية لأعمار الملتحقين . ونظرًا لأن الالتحاق بالتعليم الجامعي يتم في سن أكثر اتساعًا ، فإن المتغيرات الديموغرافية تكون بمثابة مقياس أفضل من المعدلات الإجمالية .

الملتحقون الجدد

الملتحقون الجدد بأي مرحلة من مراحل التعليم هم الطلاب الذين يلتحقون بأي برنامج يؤدي إلى الحصول على مؤهل معترف به في هذا المستوى التعليمي لأول مرة ، بغض النظر عما إذا كان الطالب قد التحق بالبرنامج من بدايته أو في مرحلة متقدمة منه . والأفراد الذين يستأنفون الدراسة بعد فترة من الانقطاع في المستوى التعليمي نفسه لا يعتبرون ملتحقين جددًا .

شروط التدريب السابق للعمل للمعلمين الجدد في المؤسسات العامة (جدول ٣٤)

تشير شروط التدريب السابق للعمل إلى الشروط الرسمية اللازمة لعمل المدرسين الجدد في المؤسسات العامة طبقًا لنص القانون أو لوائح أخرى .

والشروط السابقة للعمل مصنفة طبقاً للمكونات المختلفة للتدريب ، ومستوى التحصيل التعليمي طبقاً لمعيار التصنيف الدولي للتعليم (ملحق A5) ، ومضمون البرنامج ومدته .

مضمون البرنامج يشير إلى العناصر المختلفة لتدريب المعلم . وتتكون برامج تدريب المعلم عادة من ثلاثة أجزاء : (١) دراسة مادة متخصصة (دراسة نظرية للمادة / المواد التي يقوم بتدريسها) . (٢) دراسة أصول طرق التدريس (دراسة نظرية لكيفية التدريس) . (٣) ممارسة عملية للتدريس بمساعدة خارجية (تدريس عملي تحت إشراف مدرب مدرس) .

الفترة تشير إلى الفترة النموذجية لكل عنصر من عناصر هذه البرامج مقدرة بالسنين ، بافتراض التفرغ الكامل لحضور المقرر الدراسي المناظر .

النفقات الخاصة (المصادر الخاصة للتمويل) (جدول ٤)

النفقات الخاصة تشير إلى النفقات التي تمولها مصادر خاصة ، مثل الأسر والكيانات الخاصة الأخرى . و"الأسر" تعني الطلاب وأسرهم . و"كيانات خاصة أخرى" تشمل مؤسسات الأعمال الخاصة والمنظمات التي لا تسعى وراء الربح ، بما فيها المنظمات الدينية ، والمؤسسات الخيرية واتحادات الأعمال والعمال . وتشمل النفقات الخاصة مصاريف المدارس ومصاريف المواد الدراسية مثل الكتب المدرسية وأدوات التدريس ومصاريف الانتقال إلى المدرسة (إذا كانت المدرسة هي التي تنظمها) والوجبات الغذائية (إذا كانت المدرسة هي المسئولة عنها) والإقامة الكاملة ، والنفقات التي يتحملها أصحاب الأعمال بالنسبة للتعليم المهني الأولي . ويلاحظ أن المؤسسات التعليمية الخاصة تعتبر مؤسسات لتقديم الخدمات وليست مصدرًا من مصادر التمويل .

النفقات العامة (المصادر العامة) (جداول ٤ ، ٦ ، ١٠)

تشمل النفقات العامة النفقات التي تتحملها جميع الهيئات العامة . على المستوى المحلى والإقليمى والمستويات المركزية للحكومة . ولا يوجد تمييز بين سلطات التعليم والهيئات الحكومية الأخرى . ومن ثم فإن نفقات الحكومة المركزية لا تشمل فقط نفقات وزارة التعليم الوطنية ، وإنما تشمل أيضاً جميع النفقات التي تتفقها على التعليم الوزارات والسلطات الحكومية المركزية الأخرى . وبالمثل تشمل النفقات التعليمية التي تتفقها الحكومات المحلية والإقليمية نفقات الهيئات المحلية أو الإقليمية المسنولة فى المقام الأول عن تشغيل المدارس (مثل وزارات التعليم الإقليمية ، أو سلطات التعليم المحلية) ، وتشمل أيضاً ما تتفقه الهيئات المحلية والإقليمية الأخرى التي تسهم فى تمويل التعليم .

المؤسسات التعليمية العامة والخاصة (جدول ١٠ ، ١٤)

تصنف المؤسسات التعليمية إما بصفتها مؤسسات عامة أو خاصة طبقاً لما إذا كانت هناك هيئة عامة أو كيان خاص هو الذى يملك السلطة النهائية فى اتخاذ القرارات المتعلقة بشئون المؤسسة .

وتصنف المؤسسة على أنها مؤسسة عامة إذا كانت : (١) تخضع وتدار مباشرة من قبل سلطة أو هيئة تعليمية عامة . (٢) تخضع وتدار بواسطة هيئة حكومية مباشرة أو بواسطة هيئة إدارية (مجلس ، لجنة ، إلخ) ، بحيث يكون معظم أعضائها إما معينين بواسطة سلطة عامة وإما منتخبين بالتركية العامة .

وتصنف المؤسسة على أنها مؤسسة خاصة إذا كانت تخضع وتدار بواسطة منظمة غير حكومية (مثل كنيسة أو نقابة عمالية أو أحد مشروعات الأعمال) ، أو إذا كانت مجلس إدارة يتكون معظم أعضائه من أعضاء لم تنتخبهم هيئة عامة .

وبوجه عام ، فإن مسألة من له سلطة الرقابة الإدارية على أية مؤسسة تعليمية تتقرر بالرجوع إلى السلطة التى تقرر النشاط العام للمدرسة وتعين الموظفين الذين يقومون على إدارتها . ومدى نطاق حصول أية مؤسسة على تمويلها من مصادر عامة أو خاصة لا يحدد الحالة التصنيفية لهذه المؤسسة .

ويتم التمييز بين المؤسسات الخاصة " التابعة للحكومة " و "المستقلة" على أساس درجة اعتماد تلك المؤسسة الخاصة فى تمويلها على المصادر الحكومية . والمؤسسة الخاصة التى تعتمد على الحكومة هى المؤسسة التى تتلقى أكثر من ٥٠٪ من تمويلها الرئيسى من وكالات حكومية . والمؤسسة المستقلة هى تلك المؤسسة التى تتلقى أكثر من ٥٠٪ من تمويلها الرئيسى من وكالات حكومية . و "التمويل الرئيسى" يشير إلى الأموال التى تدعم الخدمات التعليمية الأساسية للمؤسسة . وهى لا تشمل الأموال المقدمة بالتحديد للمشروعات البحثية والمدفوعات الخاصة بالخدمات التى يتم شراؤها أو التعاقد عليها عن طريق منظمات خاصة أو المصروفات والدعم المخصص للخدمات الإضافية ، مثل الإقامة والوجبات الغذائية . وبالإضافة إلى ذلك يجب تصنيف المؤسسات على أنها مؤسسات تابعة للحكومة إذا كانت مرتبات مدرسيها تدفعها هيئة حكومية ، إما بشكل مباشر أو من خلال الحكومة .

مكافئ القوة الشرائية (جدول ١)

مكافئ القوة الشرائية هو سعر صرف العملة الذى يساوى بين القوة الشرائية للعملات المختلفة . ويعنى ذلك أن مبلغًا معينًا من المال ، حينما يحول إلى دولارات أمريكية عند معدل مكافئ القوة الشرائية ، يشتري نفس السلعة من السلع والخدمات فى جميع الدول . وبمعنى آخر ، مكافئ القوة الشرائية عبارة عن سعر تحويل العملة الذى يستبعد الاختلاف فى مستويات الأسعار بين الدول . وهكذا حينما يتم تحويل الإنفاق الخاص بالنتائج المحلى الإجمالى إلى عملة مشتركة عن طريق مكافئ القوة الشرائية ، فإنه يتم التعبير عن ذلك فى الواقع بسلسلة الأسعار الدولية

نفسها بحيث تعكس المقارنة بين الدول مقدار الاختلاف في حجم السلع والخدمات المشتراة فقط .

المعيدون (جدول ١٥)

الطلاب المعيدون في الصف الدراسي نفسه أو السنة الدراسية نفسها للمرة الثانية أو لمرات أخرى يصنفون باعتبارهم معيدين ، إلا إذا صنف البرنامج الجديد على أنه "أعلى" من البرنامج السابق . والبرنامج "الأعلى" المشار إليه هنا تحده كل دولة على حدة . ويتم التمييز بين المعيدين وبين المشاركين في البرامج التعليمية التالية وما يليها من برامج (ويجب أن تنهى المجموعة الأخيرة البرنامج في مرحلة التعليم بنجاح قبل التحاقها بالبرنامج باعتبارهم مشاركون في برنامج تعليمي ثان أو في برامج أخرى) .

أمد الدراسة (جدول ١٢)

متوسط أمد الدراسة التي قد يحصل عليها طفل عمره خمس سنوات يقيد خلالها بالتعليم الرسمي طوال مراحل حياته ، والمشار إليها بمصطلح "أمد الحياة" في هذا المؤشر ، يتم حسابها بإضافة معدل الالتحاق الصافي لكل سنة عمرية بدءًا من سن خمس سنوات فأكثر وقسمتها على ١٠٠ . وإذا كان هناك اتجاه نحو إطالة أو "تقصير" فترة الدراسة خلال السنوات التالية ، فإن متوسط فترة الدراسة الفعلية لهذه الفئة العمرية سيكون أكبر أو "أقل" . وينبغي مراعاة الحذر والحيطة عند مقارنة البيانات الخاصة بأمد الدراسة ، إذ إن طول السنة الدراسية وجودة التعليم لا يكونان متماثلين بالضرورة في كل دولة .

وتعتمد الأرقام على عد الرعوس ، أي أنها لا تميز بين الطالب المتفرغ للدراسة والطالب غير المتفرغ . ومن الصعب وضع تمييز ثابت ومحدد بين المشاركين المتفرغين وغير المتفرغين لأن دولاً كثيرة لا تعترف بالطالب غير المتفرغ ، رغم أن دولاً أخرى تصنف عملياً على الأقل

بعض طلاب هذه الدول بأنهم طلاب متفرغون . ويلاحظ أن الطالب غير المتفرغ لا تشملته بيانات التقرير بالكامل .

تكاليف المرتب القانوني لكل طالب (جدول ٣٥ ، ٣٦)

تقاس التكلفة النظرية لكل طالب من المرتبات المدفوعة للمدرسين . ويتم حسابها بفرض أن المدرسين يحصلون على مرتباتهم على أساس منتصف الحياة المهنية (أى بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية) وأنهم يتمتعون بالحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة (مرتبات المدرسين القانونية) . ومن ثم فإن تكاليف المرتبات القانونية لكل مرحلة من مراحل التعليم تساوى الأجر النظرى فى منتصف العمر المدفوع لعدد المدرسين العاملين فى هذه المرحلة التعليمية (المدرس المتفرغ والمدرس غير المتفرغ والمدرس المماثل للمتفرغ) ، مقسوماً على عدد الطلاب فى هذه المرحلة (الطالب المتفرغ والطالب غير المتفرغ والطالب المماثل للمتفرغ) . وبذلك يمكن حسابها أيضاً بقسمة المرتب القانونى لمرحلة معينة من التعليم على نسبة الطالب - المدرس المناظرة لها (نسبة الطالب - المدرس) .

تكلفة المرتب القانوني لكل طالب تعتبر أداة نظرية ، ولا تعكس بالضرورة التكلفة الدقيقة الخاصة بالمدرسين لكل طالب مقيد. وهى تعتمد اعتماداً كبيراً بشكل خاص على المهارات والتركيب العمرى للمدرسين (من خلال تأثيرها على المرتبات) .

الطالب

يعرف الطالب بأنه أى فرد مشارك فى الخدمات التعليمية التى تغطيها البيانات المجمعة . ويشير عدد الطلاب المقيدين إلى عدد الأفراد (عد الرعوس) المقيدين فى فترة الإحالة ، ولا تشير بالضرورة إلى عدد التسجيلات . ويتم عد كل طالب مقيد مرة واحدة .

نسبة الطالب – المعلم (جدول ٢١)

تستخلص نسبة الطالب – المدرس عن طريق قسمة عدد الطلاب المعادلين للمتفرغ في مرحلة معينة من مراحل التعليم على عدد المدرسين المماثلين للمتفرغين في المرحلة التعليمية نفسها وللنوع نفسه من المؤسسات التعليمية .

ومصطلح نسبة الطلاب إلى المدرسين يختلف عن مصطلح حجم الفصل . ورغم أن إحدى الدول ربما تتخفف فيها نسبة الطلاب إلى المدرسين عن دولة أخرى ، فإن ذلك لا يعنى بالضرورة أن أحجام الفصول فيها أقل من أحجامها في الدولة الأولى ، أو أن طلاب الدولة الأولى يحصلون على تعليم أكبر . والعلاقة بين نسبة الطلاب إلى المدرسين وكل من متوسط حجم الفصل وساعات الإشراف لكل طالب تتعقد بفعل عوامل كثيرة ، بما في ذلك الاختلافات بين الدول من حيث طول السنة الدراسية ، أو عدد الساعات التي يحضر خلالها أى طالب في الفصل كل يوم ، وطول يوم عمل المدرس ، وعدد الفصول أو الطلاب الذين يشرف عليهم المدرس ، وتقسيم وقت المدرس بين مهام التدريس ومهام أخرى ، وتصنيف الطلاب داخل الفصول ، وممارسة أسلوب فريق التدريس (انظر مربع ٢-٤ في الفصل الثانى للحصول على مزيد من التفاصيل) .

موضوعات المقرر الدراسى المقصود (جدول ٢٩ ، ٣٠)

ينقسم المقرر الدراسى المقصود إلى مواد إجبارية ومواد اختيارية . والمواد الإجبارية تدرسها كل مدرسة ويحضرها جميع الطلاب . والمواد الاختيارية تمثل الجزء المرن من المقرر الدراسى . وتنقسم المواد الإجبارية إلى المواد الآتية :

- **القراءة والكتابة باللغة الأم :** القراءة والكتابة باللغة الأم ، القراءة والكتابة " باللغة الأم الثانية " ، القراءة والكتابة بلغة الدولة باعتبارها لغة ثانية (بالنسبة لغير الوطنيين) ، الدراسات اللغوية، محادثة عامة ، أدب .
- **الرياضيات :** رياضيات ، رياضيات وإحصاء ، هندسة .
- **العلوم :** علوم ، فيزياء ، علوم طبيعية ، كيمياء ، أحياء ، علم الأحياء الإنسانى ، علوم بيئية ، زراعة ، بستنة / غابات .
- **الدراسات الاجتماعية :** دراسات اجتماعية ، دراسات مجتمع ، دراسات معاصرة ، اقتصاد ، دراسات بيئية ، جغرافيا ، تاريخ ، دراسات إنسانية ، دراسات قانونية ، دراسات خاصة بالبلد نفسها ، علوم اجتماعية ، فكر أخلاقي ، فلسفة .
- **اللغات الأجنبية الحديثة :** اللغات الأجنبية .
- **التكنولوجيا :** التوجهات الحديثة فى التكنولوجيا ، بما فى ذلك تكنولوجيا المعلومات ، دراسات الكمبيوتر ، التشييد ، مساحة الأراضي ، الإلكترونيات ، فنون الرسم والتصميم ، اقتصاد منزلى ، مهارات لوحة المفاتيح ، معالج الكلمات ، تكنولوجيا الورشة ، تكنولوجيا التصميم .
- **الفنون :** فنون ، موسيقى ، الفنون البصرية ، الفنون التطبيقية ، الدراما ، الأداء الموسيقى ، التصوير ، الرسم ، الأعمال اليدوية الابتكارية ، أشغال الإبرة الابتكارية .
- **لتعليم البدنى :** تعليم بدنى ، الرياضة البدنية ، الرقص ، الصحة .
- **الدين :** دين ، تاريخ الأديان ، ثقافة دينية .
- **المهارات المهنية :** مهارات مهنية (الإعداد لحرفة معينة) ، الأساليب التقنية ، العلوم المنزلية ، المحاسبة ، دراسات الأعمال ، التعليم الحرفى ، الملابس والنسيج ، برامج التعليم الفنى المتنوع ، دراسات السكرتارية ، سياحة وضيافة .

يعرف المدرس بأنه الشخص الذى ينطوى نشاطه المهني على نقل المعرفة والاتجاهات والمهارات المنصوص عليها فى أى مقرر دراسى رسمى إلى الطلاب المقيدى فى برنامج تعليمى . وتضم فئة المدرسين الأفراد العاملين الذين يشاركون مشاركة مباشرة فى تعليم الطلاب وتوجيههم .

وهذا التعريف لا يعتمد على المؤهل الذى يحمله المدرس أو على آليات نقل المعرفة . بل يعتمد على ثلاثة مبادئ : النشاط ، ومن ثم يستثنى أولئك الأفراد الذين لا يقومون بمهام تدريسية فعالة – رغم أنه يشمل المدرسين الذين لا يمارسون العمل بصفة مؤقتة (بسبب المرض أو الإصابة أو الوضع أو إجازة لرعاية الأسرة أو عطلة أو إجازة) ، والمهنة ، وبذلك يستبعد الأفراد الذين يعملون بشكل مؤقت وعرضى أو بشكل طوعى فى المؤسسات التعليمية أو مساعدين للمدرسين (الأفراد التعليميين) ، أو البرنامج التعليمى ، ومن ثم يستبعد الأفراد الذين يقدمون خدمات أخرى للطلاب غير خدمات التعليم (مثل المشرفين ومنظمى الأنشطة ، إلخ) ، سواء تم وضع البرنامج على المستوى الوطنى أو على مستوى المدرسة .

مديرو المدارس ممن لا يمارسون مسئوليات التدريس لا يعتبرون مدرسين ولكنهم يصنفون بشكل منفصل (الأفراد التعليميين) ومديرو المدارس الذين يمارسون مهام التدريس يعتبرون مدرسين (غير متفرغين) ، حتى ولو كانوا مدرسين بنسبة ١٠٪ فقط من وقتهم .

كما يتم أيضاً استبعاد المدرسين السابقين ، والأفراد الذين يعملون عرضياً أو بشكل تطوعى فى المدارس، والأفراد الذين يقدمون خدمات أخرى بخلاف التعليم الرسمى ، مثل المشرفين أو منظمى الأنشطة .

مرتبات المدرسين القانونية (جداول ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧)

مرتبات المدرسين القانونية الواردة في جدولي ٢٥ و ٢٧ تشير إلى متوسط المرتب الإجمالي المقرر سنوياً للمدرس المتفرغ الحاصل على الحد الأدنى من التدريب اللازم ليكون مؤهلاً تأهيل كاملاً في بداية حياته المهنية . وتعرف المرتبات الوارد بيانها باعتبارها إجمالي الأجور (المبلغ المالي الإجمالي الذي يدفعه صاحب العمل مقابل ما يحصل عليه من عمل مخصصاً منه حصة صاحب العمل في الضمان الاجتماعي وتمويل المعاشات) . والحوافز التي تمثل جزءاً دورياً من المرتب (مثل دفع مرتب شهر إضافي على المرتب السنوي ، والإجازات أو العلاوات الإقليمية) تدرج ضمن الأرقام . وتستبعد من المرتبات الإجمالية الوارد بيانها الحوافز الإضافية مثل المكافآت المدفوعة للمدرسين العاملين في مجالات تعليمية لها الأولوية ، أو مقابل المشاركة في مشروعات تحسين المدرسة أو نشاطات خاصة أو مقابل الأداء المتميز . ويوضح جدولاً ٢٥ أ و ٢٧ أ المرتبات بما فيها الحد الأقصى للحوافز الإضافية ، وذلك لتوضيح الحوافز المقدمة للمدرسين (وكذلك المرتبات الخاصة بأوضاع الدول) .

والمرتبات بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية تشير إلى المرتب السنوي المقرر لمدرس الفصل المتفرغ ولديه الحد الأدنى من التدريب اللازم لكي يكون مؤهلاً تأهيلاً تاماً ولديه خبرة عملية لمدة ١٥ سنة . والحد الأقصى من المرتبات الوارد بيانها يشير إلى الحد الأقصى من المرتب السنوي المقرر (قمة جدول المرتبات) لمدرس الفصل المتفرغ الذي يتمتع بالحد الأدنى من التدريب اللازم للتأهيل تأهيلاً تاماً لهذه الوظيفة .

تم تسجيل بيانات المرتبات طبقاً للسياسات الرسمية للمؤسسات العامة .

وقت التدريس القانونى (جداول ٣٣ ، ٣٥ ، ٣٦)

وقت التدريس القانونى (الذى يعرف أحيانا بوقت التوجيه) يشير إلى العدد الإجمالى السنوى للساعات التى يتولى خلالها مدرس متفرغ مسئولية التدريس لمجموعة من الطلاب أو لفصل من الفصول ، طبقا للسياسة الرسمية فى الدولة المعنية . ويستبعد من ذلك الفترات الزمنية الرسمية المسموح بها للراحة بين الدروس أو مجموعة الدروس . ويتم حساب ساعات التدريس السنوية على أساس عدد ساعات التدريس اليومية مضروبة فى عدد أيام التدريس السنوية ، أو على أساس عدد ساعات التدريس الأسبوعية مضروبة فى عدد الأسابيع السنوية التى تكون فيها المدرسة مفتوحة للدراسة . ويستبعد من ذلك عدد الساعات السنوية المحسوبة بالأيام حينما تكون المدرسة مغلقة بسبب الاحتفالات والأعياد .

حينما لا تكون هناك بيانات رسمية متاحة ، يتم تقدير عدد ساعات التدريس من بيانات الدراسة .

إجمالى الإنفاق العام (جدول ١ ، ٦)

يشير إجمالى الإنفاق العام المستخدم لحساب مؤشرات التعليم ، إلى النفقات الجارية والنفقات الرأسمالية غير القابلة للدفع لجميع مستويات الحكومة . وتشمل النفقات الجارية نفقات الاستهلاك النهائى (مثل مكافآت المدرسين واستهلاك السلع والخدمات الوسيطة واستهلاك رأس المال الثابت والنفقات العسكرية) ، ودخل الملكية المدفوع والدعم وسائر التحويلات الجارية المدفوعة (مثل الضمان الاجتماعى والمساعدات الاجتماعية والمعاشات ومزايا الرفاهية الاجتماعية الأخرى) . والنفقات الرأسمالية هى الإنفاق من أجل اكتساب و/أو تحسين الأصول الرأسمالية الثابتة ، والأرض ، والأصول المعنوية ، والأوراق المالية الحكومية ، والأصول غير العسكرية وغير المالية ، والإنفاق من أجل تمويل صافى التحويلات الرأسمالية.

السن النموذجي (جدول ١٦ - ١٩)

السن النموذجي يشير إلى الأعمار المناظرة عادة لسن الالتحاق بمرحلة تعليمية والانتهاؤها منها . وترتبط هذه الأعمار بالفترة النظرية لأية مرحلة بافتراض التفرغ للحضور وعدم إعادة أية سنة دراسية . وقد أقيم الافتراض على أساس أن أي طالب ، في نظام التعليم العادي على الأقل ، يمكنه متابعة البرنامج التعليمي لعدد قياسي من السنين ، وهي الفترة التي يشار إليها بأنها الفترة النظرية للبرنامج . والسن النموذجي لبدء المرحلة هو سن بداية السنة الدراسية / الأكاديمية الأولى من المرحلة والبرنامج المعنى . والسن النموذجي للانتهاء هو سن بداية السنة الدراسية / الأكاديمية الأخيرة من المرحلة والبرنامج التعليمي المعنى . والسن النموذجي للتخرج هو عند نهاية السنة الدراسية / الأكاديمية الأخيرة من المرحلة والبرنامج التعليمي المعنى عند الحصول على المؤهل .

التعليم المهني والفني (جدول ١٨)

يستخدم المؤشر العالمي للتعليم التابع لوحدة التعليم ثلاث فئات لتوصيف توجه البرامج التعليمية :

البرامج العامة

تشير البرامج العامة إلى التعليم غير المصمم صراحة لإعداد المشتركين فيه لفئة محددة من الحرف أو المهن أو لمواصلة برامج تعليمية فنية / مهنية أخرى . وأقل من ٢٥٪ من مضمون البرامج يكون مهنيًا أو فنيًا .

البرامج قبل المهنية

تشير البرامج قبل المهنية إلى التعليم المخصص أساسًا ليكون مقدمة لدخول عالم العمل والإعداد للمزيد من التعليم المهني أو الفني . وهو لا يؤدي إلى الحصول على مؤهل مرتبط بسوق العمل . ويحتوي على ٢٥٪ على الأقل من التعليم المهني أو الفني .

البرامج المهنية

تشير البرامج المهنية إلى التعليم الذي يعد المشاركين فيه للدخول بشكل مباشر ، بدون تدريب ، في حرف معينة . والإتمام الناجح لهذه البرامج يؤدي إلى الحصول على مؤهل مهني مرتبط بسوق العمل .

ملحق A3 - إحالة بين بيانات الجداول (ملحق A4) والملاحظات

تنظر الملاحظات في :

- جدول ١ : الناتج المحلي الإجمالي ، مكافئ القوة الشرائية ، إجمالي الإنفاق العام .
- جدول ٢ : مؤشر جيني .
- جدول ٤ : الإنفاق على المؤسسات التعليمية ، النفقات الخاصة (المصادر الخاصة للأموال) ، النفقات العامة (المصادر العامة) .
- جدول ٥ : النفقات الخاصة بالمؤسسات التعليمية ، الناتج المحلي الإجمالي .
- جدول ٦ : الإنفاق العام (المصادر العامة) ، إجمالي الإنفاق العام .
- جدول ٧ : النفقات الجارية والنفقات الرأسمالية ، الإنفاق على المؤسسات التعليمية .
- جدول ٨ : الإنفاق على المؤسسات التعليمية ، الطلاب ، الطلاب المتفرغون والطلاب غير المتفرغين والطلاب المعادلين للمتفرغون ، مكافئ القوة الشرائية ، المؤسسة التعليمية .
- جدول ٩ : الإنفاق على المؤسسات التعليمية ، الطالب ، الناتج المحلي الإجمالي ، المؤسسة التعليمية .
- جدول ١٠ : الإنفاق على المؤسسات التعليمية ، المؤسسة التعليمية ، المؤسسات التعليمية العامة والخاصة ، الإنفاق العام (المصادر العامة) .
- جدول ١١ : النفقات الجارية والنفقات الرأسمالية ، الإنفاق على المؤسسات التعليمية ، المدرس .
- جدول ١٢ : أمد الدراسة ، المؤسسات التعليمية العامة والخاصة .
- جدول ١٣ : المؤسسات التعليمية العامة والخاصة ، معدل الالتحاق الصافي .
- جدول ١٤ : المؤسسات التعليمية العامة والخاصة ، الطالب .
- جدول ١٥ : الطالب ، المعيد .
- جدول ١٦ : معدلات القيد ، المقيد الجديد ، السن النموذجي .
- جدول ١٧ : معدلات القيد ، المقيد الجديد ، السن النموذجي .
- جدول ١٨ : معدلات التخرج ، السن النموذجي ، التعليم المهني والفني .

- جدول ١٩ : معدلات التخرج ، السن النموذجي .
- جدول ٢٠ : معدل القيد الصافي ، السن النموذجي .
- جدول ٢١ : الطالب ، المدرس ، الطالب المتفرغ والطالب غير المتفرغ والطالب المعادل للمتفرغ ، المدرس المتفرغ والمدرس غير المتفرغ والمدرس المعادل للمتفرغ ، نسبة الطالب - المدرس .
- جدول ٢٢ : المدرس .
- جدول ٢٣ : المدرس .
- جدول ٢٤ : المدرس .
- جدول ٢٥ و ٢٥ أ : مرتبات المدرسين ، القانونية .
- جدول ٢٦ و ٢٦ أ : مرتبات المدرسين ، القانونية .
- جدول ٢٧ و ٢٧ أ : مرتبات المدرسين ، القانونية .
- جدول ٢٨ : وقت التوجيه المخصص للطلاب .
- جدول ٢٩ : وقت التوجيه المخصص للطلاب ، مواد المقرر الدراسي المقصود .
- جدول ٣٠ : وقت التوجيه المخصص للطلاب ، مواد المقرر الدراسي المقصود .
- جدول ٣١ : الأفراد التعليميون ، القوة العاملة ، المدرس .
- جدول ٣٢ : المدرس ، التحصيل التعليمي .
- جدول ٣٣ : المدرس ، وقت التدريس ، القانوني .
- جدول ٣٤ : المدرس ، التحصيل التعليمي .
- جدول ٣٥ : مرتبات المدرسين القانونية ، وقت التوجيه المخصص للطلاب ، وقت التدريس القانوني ، حجم الفصل ، تكاليف المرتب القانوني لكل طالب .
- جدول ٣٦ : مرتبات المدرسين ، القانونية ، وقت التدريس المخصص للطلاب ، وقت التدريس القانوني ، نسبة المدرس - الطالب ، حجم الفصل ، تكاليف المرتب القانوني لكل طالب .
- جدول ٣٧ : نسبة المدرس - الطالب ، المدرس .

ملحق A4 – جداول البيانات

الرموز الخاصة بالبيانات غير المتاحة

تم استخدام أربعة رموز في الجداول والرسوم البيانية للإشارة إلى البيانات غير المتاحة :

a : بيانات غير قابلة للتطبيق لأن الفئة غير منطبقة .

m: بيانات غير متاحة .

n : إما أنها عديمة القيمة أو تساوى صفراً .

x : بيانات مدرجة في فئة أخرى / عمود من الجدول .

جدول ١
نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ، بما يعادل الدولار الأمريكي باستخدام مكافئ القوة
الشرائية وإحصائيات الإحالة الأساسية الأخرى (١٩٩٨)

Table 1
GDP per capita, in equivalent US dollars converted using PPPs and other basic reference statistics (1998)

	GDP per capita (in equivalent US dollars converted using PPPs)	Gross Domestic Product (in equivalent millions US dollars converted using PPPs)	GDP growth rate (%)	Total public expenditure as % of GDP	Official market exchange rate (local currency unit to US dollar, 1998 average)	Purchasing Power Parity exchange rate (PPP) to US\$	Total population (in thousands)
WEI participants							
Algeria	11 524	111 137	3.2	m	1.81	-0.69	30 129
Brazil	4 524	117 767	0.7	39.7	1.7	0.78	163 470
Chile	8 612	121 918	3.6	21.2	460.2	270.10	14 522
China	1 344	112 907 690	7.8	m	8.7	m	1 238 650
Egypt	1 261	200 341 702	5.6	m	3.1	m	61 401
India	2 217	1 933 806	6.1	m	44.3	8.88	979 670
Indonesia	1 636	538 698	14.2	21.1	10 014.0	1 750.36	203 690
Jordan	3 714	17 431	2.2	m	0.7	0.31	4 583
Malaysia	8 042	160 916	2.8	34.1	2.9	1.57	22 189
Paraguay	4 237	22 614	0.6	22.1	2 758.7	1 048.09	5 219
Peru	1 524	108 209	0.3	22.9	2.9	1.70	24 301
Philippines	3 589	214 248	0.5	12.9	40.9	8.83	73 179
Russian Federation	8 271	921 33 713	4.6	m	9.7	m	146 910
Sri Lanka	2 922	5 580	4.7	m	64.6	m	18 778
Iceland	6 757	436 910	0.4	17.3	43.1	13.76	61 763
Tunisia	5 752	54 194	5.0	m	1.1	0.43	9 435
Uruguay	8 418	28 291	4.5	22.4	13.5	2.71	3 589
Zimbabwe	2 701	61 124	2.8	m	23.7	4.36	11 639
WEI mean	5 260	-	3.6	23.2	-	-	-
OECD countries							
Australia	24 226	453 760	5.1	34.4	1.6	1.31	18 751
Austria	23 583	190 307	3.3	51.6	12.4	13.72	8 078
Belgium	23 804	242 877	2.9	50.9	36.3	37.39	10 204
Canada	25 203	762 303	3.0	44.4	1.5	1.16	30 301
Czech Republic	12 939	133 208	-2.3	46.2	32.3	13.50	10 295
Denmark	25 584	135 674	2.9	55.9	6.7	8.58	5 301
Finland	21 780	112 233	4.7	50.5	5.3	6.14	5 153
France ¹	21 676	1 263 682	3.2	52.9	5.9	6.69	58 847
Germany	22 904	1 878 803	2.7	47.5	1.8	2.01	82 047
Greece	14 327	150 667	3.5	50.7	295.5	238.09	10 515
Hungary	10 445	105 956	5.1	36.9	214.4	95.20	10 114
Iceland	25 260	6 921	5.0	39.8	71.0	83.43	274
Ireland	22 699	84 101	10.4	33.2	0.7	0.72	3 705
Italy	22 160	1 276 146	1.4	48.8	1 736.2	1 620.27	57 589
Japan	24 102	3 048 505	-2.8	42.7	130.9	163.52	126 410
Korea	14 384	667 832	-5.8	24.7	1 401.4	665.39	46 430
Luxembourg	37 348	16 022	5.7	43.6	36.3	41.55	427
Mexico	7 879	752 658	4.8	18.8	9.1	5.11	95 846
Netherlands	24 678	387 452	3.8	46.2	2.0	2.00	15 698
New Zealand	17 785	67 440	0.8	m	1.9	1.47	3 792
Norway	26 147	115 883	2.0	48.0	7.5	9.57	4 432
Poland	8 183	316 392	4.8	44.5	3.5	1.75	38 666
Portugal	15 592	155 435	3.9	42.0	180.1	128.63	9 968
Spain	17 027	670 388	3.8	40.7	149.4	140.59	39 371
Sweden	21 845	193 350	2.9	58.2	7.9	9.85	8 852
Switzerland	27 338	194 372	2.1	37.7	1.4	1.96	7 106
Turkey	6 544	424 011	2.8	m	260 720.0	123 168.96	63 451
United Kingdom	22 050	1 306 171	2.1	39.7	0.6	0.65	59 055
United States	32 262	8 728 800	3.9	m	1.0	1.00	270 300
OECD mean	20 681	-	3.8	43.5	-	-	-

1. Excluding DOM (Départements d'Outre-Mer).

Sources: OECD/UNESCO WEI, World Bank, 2001 World Development Indicators.

جدول ٢
تفاوت الدخل : مؤشرات جيني

Table 2 Income disparity: Gini indices¹

	Year	Gini index
WFI participants		
Belgium	1992	25.6
Denmark	1992	21.7
Finland	1991	25.6
Germany	1994	30.0
Greece	1993	32.7
Portugal	1995	35.6
Spain	1990	38.5
Sweden	1992	25.0
WFI average		27.2
OECD countries		
Belgium	1992	25.6
Denmark	1992	21.7
Finland	1991	25.6
Germany	1994	30.0
Greece	1993	32.7
Portugal	1995	35.6
Spain	1990	38.5
Sweden	1992	25.0

1. For explanation of Gini index, see Annex A2.

Source: United Nations University (WIDER), World Income Inequality Database.

جدول ٣

الحجم النسبي والتغيرات المتوقعة للسكان في سن الدراسة (١٩٩٩)
النسبة المئوية لحجم السكان في سن التعليم الأساسي والتعليم الثانوي المتوسط والعالي وفي سن التعليم الجامعي من إجمالي عدد السكان وتقديرات السكان

Table 3 Relative size and expected changes of the school-age population (1999)
Size of the population at the age of primary/lower secondary, upper secondary and tertiary education
as a percentage of the total population and population projections

	Percentage of the population (1999)			Change in the size of the population (2000 = 100)					
				Ages 5-14		Ages 15-19		Ages 20-29	
	Ages 5-14	Ages 15-19	Ages 20-29	1995	2010 ¹	1995	2010 ¹	1995	2010 ¹
WII participants									
Argentina	19	9	16	98	104	102	114	86	108
Australia	21	11	18	104	97	98	97	112	109
Belgium	19	8	18	94	98	95	113	102	103
Canada	18	7	17	99	98	98	102	114	99
Chile	27	12	17	99	100	94	102	89	106
China	27	10	17	96	99	98	110	94	120
Denmark	21	11	19	101	99	99	99	93	94
Egypt	20	11	18	89	126	90	108	89	124
Finland	21	10	18	91	102	87	119	91	121
France	20	11	18	91	111	91	121	91	110
Germany	21	11	18	98	106	91	105	99	111
Greece	21	12	16	94	105	94	111	89	112
Hungary	14	8	14	120	95	91	91	91	112
Indonesia	21	11	18	112	97	91	80	91	109
Israel	16	9	19	107	90	109	87	100	94
Italy	21	11	18	98	103	91	98	98	103
Japan	18	8	18	97	101	108	108	92	98
Latvia	27	13	18	95	97	94	112	90	131
WII mean	21	10	17	99	100	94	104	94	113
OECD countries									
Australia	14	7	15	98	98	96	104	101	103
Austria	12	6	14	98	87	91	99	113	97
Belgium	12	6	13	100	87	101	100	108	94
Canada	14	7	14	97	91	96	106	101	106
Czech Republic	12	7	16	108	73	126	85	89	79
Denmark	12	5	14	90	99	117	124	111	83
Finland	13	6	12	100	89	99	99	104	102
France	13	7	14	102	94	100	95	105	95
Germany	11	6	12	102	84	91	95	122	104
Greece	11	7	15	113	88	112	77	101	81
Hungary	12	7	16	104	79	129	92	91	78
Iceland	16	8	15	97	98	99	106	100	101
Ireland	15	9	16	114	101	104	77	87	97
Italy	10	5	15	102	89	116	95	115	74
Japan	10	6	15	112	101	115	80	101	76
Korea	14	8	18	106	100	104	90	104	84
Luxembourg	12	6	13	90	103	95	113	101	95
Mexico	23	11	19	98	100	102	105	92	101
Netherlands	12	6	14	95	88	101	109	117	92
New Zealand	15	7	14	96	100	99	109	101	105
Norway	13	6	14	92	98	102	117	111	94
Poland	15	9	15	117	78	96	74	88	104
Portugal	11	7	16	108	91	120	86	98	74
Slovak Republic	15	8	16	110	76	107	82	89	94
Spain	10	7	17	114	89	126	78	102	69
Sweden	13	6	13	91	78	101	122	109	101
Switzerland	12	6	13	93	91	94	109	113	100
Turkey	21	11	18	104	108	100	92	86	97
United Kingdom	13	6	13	99	89	97	103	111	102
United States	15	7	14	96	94	92	109	103	113
OECD mean	13	7	15	102	91	104	98	102	93

1. Projections

Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ٤

النسبة المئوية للإنفاق على المؤسسات التعليمية من الناتج المحلي الإجمالي (١٩٩٨)
الإنفاق المباشر وغير المباشر على المؤسسات التعليمية من المصادر العامة والخاصة لجميع
مراحل التعليم ، حسب مصدر التمويل والمرحلة التعليمية

Table 4

Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (1998)

Expenditure on educational institutions from public and private sources as a percentage of GDP (1998)

	All levels of education			Primary, secondary and post-secondary non-tertiary education			Tertiary education		
	Public ¹	Private ²	Total	Public ³	Private	Total	Public ³	Private	Total
WII participants									
Argentina	4.0	0.3	4.3	2.9	0.4	3.3	0.6	1.0	1.6
Brazil ⁴	4.4	m	m	3.1	m	m	1.1	m	m
China	4.5	2.0	6.2	2.9	1.2	4.3	0.6	1.3	1.8
India	m	m	m	2.0	m	m	m	m	m
Indonesia ⁵	1.4	0.6	2.0	2.1	0.5	2.6	0.3	1.3	1.6
Jordan	m	m	m	4.1	m	4.1	0.3	1.3	1.6
Malaysia ⁶	4.5	m	m	3.0	m	m	1.3	m	m
Paraguay	4.4	m	m	3.5	m	m	0.4	m	m
Peru	2.9	2.1	5.0	2.0	1.3	3.3	0.6	0.7	1.3
Philippines ⁷	3.5	2.2	5.2	2.2	1.5	3.9	0.5	0.6	1.1
Saudi Arabia ⁸	4.8	m	m	m	m	m	m	m	m
Thailand ⁹	4.3	3.4	7.6	2.4	1.4	3.8	0.5	1.7	2.2
Turkey ¹⁰	4.8	m	m	3.4	m	m	1.5	m	m
Uruguay ¹¹	2.8	m	m	2.0	1.1	3.1	0.6	m	m
Vietnam ¹²	11.6	m	m	5.2	m	m	2.1	m	m
WII mean	4.4	m	m	3.3	m	m	0.9	m	m
OECD countries									
Australia	4.3	1.1	5.5	3.2	0.6	3.8	1.1	0.5	1.6
Austria ¹	6.0	0.4	6.4	4.0	0.2	4.2	1.4	0.0	1.4
Belgium	5.0	m	4.9	3.5	x	3.5	0.9	m	0.9
Belgium (FI)	4.7	m	4.7	3.4	m	3.4	1.8	m	1.8
Canada	5.5	0.7	6.2	3.7	0.3	4.1	1.5	0.3	1.9
Czech Republic	4.1	0.6	4.7	2.7	0.4	3.1	0.8	0.3	1.1
Denmark	6.8	0.4	7.2	4.3	0.1	4.3	1.5	0.0	1.5
Finland	5.7	x	5.7	3.7	x	3.7	1.7	x	1.7
France	5.9	0.4	6.2	4.1	0.2	4.4	1.0	0.1	1.1
Germany	4.4	1.2	5.5	2.8	0.9	3.7	1.0	0.1	1.1
Greece ¹	3.4	1.3	4.8	2.3	1.1	3.5	1.0	0.2	1.2
Hungary	4.5	0.6	5.0	2.9	0.7	3.1	0.8	0.2	1.0
Iceland	6.5	0.3	6.9	4.2	m	m	1.7	0.0	1.7
Ireland	4.3	0.4	4.7	3.2	0.1	3.3	1.1	0.1	1.2
Italy	4.8	0.2	5.0	3.4	0.0	3.5	0.7	m	0.7
Japan	4.5	1.2	4.7	2.8	0.3	3.0	0.4	0.0	0.4
Korea ¹	4.1	1.0	5.0	3.1	0.5	4.0	0.1	1.0	1.1
Mexico	4.1	0.6	4.7	3.0	0.5	3.5	0.8	0.1	0.9
Netherlands	4.5	0.1	4.6	3.0	0.1	3.1	1.1	0.0	1.1
New Zealand	6.0	m	m	4.6	m	m	1.1	m	m
Norway ¹	6.8	0.1	6.9	4.4	0.0	4.4	1.1	0.1	1.2
Poland ¹	5.3	m	m	3.5	m	m	1.2	m	m
Portugal	5.6	0.1	5.7	4.2	m	4.2	1.0	0.1	1.1
Spain	4.4	0.9	5.3	3.3	0.4	3.7	0.8	0.1	0.9
Sweden	6.6	0.2	6.8	4.5	0.0	4.5	1.5	0.0	1.5
Switzerland	5.4	0.5	5.9	4.0	0.5	4.5	m	m	m
Turkey	2.9	0.5	3.5	1.9	0.5	2.3	0.8	0.6	1.4
United Kingdom	4.0	0.3	4.3	3.4	m	m	1.0	0.3	1.3
United States ¹²	4.5	1.6	6.1	3.4	0.3	3.7	1.0	m	m
OECD mean	5.0	0.7	5.7	3.5	0.4	3.7	1.1	0.2	1.3

1. Including public subsidies to households attributable for educational institutions

2. Net of public subsidies attributable for educational institutions

3. Public subsidies to households included in public expenditure, but in private expenditure

4. Year of reference 1995

5. Year of reference 1999

6. Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (1998)

Source: OECD (UNESCO),

جدول ٥

النسبة المئوية للإنفاق على المؤسسات التعليمية من الناتج المحلي الإجمالي (١٩٩٨)
الإنفاق المباشر وغير المباشر من المصادر العامة والخاصة على المؤسسات التعليمية ، حسب
المرحلة التعليمية

Table 5
Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (1998)
Direct and indirect expenditure from public and private sources on educational institutions, by level of education

	Pre- primary education	Primary and secondary education				Tertiary education			All levels of education combined (including unclassified and advanced research programmes)
		All	Primary & lower secondary	Upper secondary	Post secondary non-tertiary	All	Tertiary type B (ISCED 5L)	Tertiary type A (ISCED 5A & 6)	
WII participants									
Argentina	0.5	3.1	2.4	0.7	n	1.1	0.4	0.7	4.8
Chile	0.4	3.9	2.7	1.2	n	1.8	0.2	1.7	6.2
Indonesia ¹	n	1.4	1.0	0.4	n	0.6	x	x	2.0
Jordan ¹	n	4.1	3.5	0.6	a	m	m	m	m
Peru	0.4	3.3	2.8	0.5	a	1.3	0.3	1.0	5.0
Philippines ²	0.1	4.9	4.3	0.4	0.1	1.2	n	1.2	6.2
Thailand	0.6	3.8	2.9	0.9	n	2.6	0.6	2.0	7.6
Uruguay	0.3	2.1	1.6	0.5	n	0.6	x	0.6	3.0
WII mean	0.3	3.3	2.7	0.6	n	1.3	—	—	5.0
OECD countries									
Australia	0.1	3.8	2.8	1.0	0.1	1.6	0.2	1.4	5.5
Austria	0.5	4.2	2.8	1.4	n	1.5	0.3	1.2	6.4
Belgium	0.5	3.5	x	x	x	0.9	m	m	4.9
Canada	0.2	4.1	x	x	0.2	1.9	0.5	1.3	6.2
Czech Republic	0.5	3.1	2.0	1.1	0.1	0.9	0.1	0.8	4.7
Denmark	1.1	4.3	2.9	1.4	n	1.5	x	x	2
Finland	0.4	3.7	2.4	1.2	x	1.7	0.2	1.5	5.7
France	0.7	4.4	2.8	1.5	n	1.1	0.3	0.9	6.2
Germany	0.6	3.7	2.1	1.3	0.3	1.0	0.1	1.0	5.5
Greece	x	3.5	x	x	x	1.2	x	x	4.8
Hungary	0.8	3.1	1.9	1.1	0.1	1.0	a	1.0	5.0
Ireland	n	3.3	2.4	0.7	0.1	1.4	x	x	4.7
Italy	0.4	3.5	2.1	1.3	0.1	0.8	n	0.8	5.0
Japan	0.2	3.0	2.1	0.9	x	1.0	0.1	0.9	4.7
Korea	0.1	4.0	2.7	1.3	n	2.5	0.7	1.8	7.0
Mexico	0.4	3.5	2.7	0.8	a	0.9	x	0.9	4.5
Netherlands	0.4	3.1	2.2	0.8	n	1.2	n	1.2	4.6
Norway	0.6	4.4	3.0	1.5	x	1.5	x	1.5	6.9
Portugal	0.2	4.2	2.8	1.2	n	1.0	x	x	5.7
Spain	0.4	3.7	1.3	2.4	x	1.1	x	x	5.3
Sweden	0.6	4.5	3.0	1.5	n	1.7	x	x	6.8
Switzerland	0.2	4.5	2.8	1.6	0.1	1.1	0.1	1.0	5.9
Turkey	m	2.3	1.6	0.7	m	0.8	x	x	3.5
United Kingdom	m	m	m	m	m	1.1	x	x	4.9
United States ³	0.4	3.7	x	x	x	2.3	x	x	6.4
OECD mean	0.4	3.7	2.4	1.2	0.1	1.3	0.3	1.1	5.5

1. Year of reference: 1999.

2. Year of reference: 1997.

3. Post-secondary non-tertiary data included in tertiary education.

Source: OECD, HINSCD-WII.

جدول ٦

النسبة المئوية للإنفاق العام على التعليم من إجمالي الإنفاق العام (١٩٩٨)
النسبة المئوية للإنفاق العام المباشر على المؤسسات التعليمية مضافا إليه الدعم العام
للقطاع الخاص (بما في ذلك الدعم الخاص بتكاليف الحياة) من إجمالي الإنفاق العام ،
حسب مرحلة التعليم

Table 6

Public expenditure on education as a percentage of total public expenditure (1998)
Direct public expenditure on educational institutions plus public subsidies to private sector
including subsidies for living costs) as a percentage of total public expenditure, by level of education

	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary education	Tertiary education	All levels of education combined
WEI participants			
Brazil	7.9		12.0
Chile	12.1		16.3
Indonesia ²	8.7		6.9
Malaysia	8.9	4.1	14.0
Paraguay	15.8	4.4	20.2
Peru	15.6	4.5	22.4
Philippines	16.2	2.9	19.7
Thailand	14.6	6.6	27.7
Uruguay	8.1	2.6	12.2
WEI mean	11.7	3.6	16.7
OECD countries			
Australia	10.2	3.6	13.9
Austria	7.8	3.2	12.2
Belgium	6.9	2.2	10.2
Canada	8.2	3.9	12.6
Czech Republic	6.3	1.8	9.3
Denmark	8.8	3.9	14.8
Finland	7.6	4.0	12.4
France	7.9	2.0	11.3
Germany	6.3	2.3	9.8
Greece	4.6	2.1	6.9
Hungary	7.8	2.4	12.4
Iceland	10.8	5.6	17.8
Ireland	9.9	3.5	13.5
Italy	7.1	1.6	10.0
Japan ²	6.6	1.0	8.4
Korea	12.7	1.8	16.5
Mexico	16.2	4.5	22.4
Netherlands	6.8	3.0	10.6
Norway	9.7	4.2	16.1
Poland	7.8	2.7	12.2
Portugal	10.2	2.4	13.5
Spain	8.1	2.2	11.1
Sweden	9.1	3.6	13.7
Switzerland	10.5	3.0	14.6
United Kingdom	8.3	2.6	11.9
OECD mean	8.7	2.9	12.7

1. Year of reference 1997.

2. Year of reference 1999.

Source: OECD/UNESCO/WEI.

جدول ٧

نفقات التعليم حسب فئة الموارد (١٩٩٨)

توزيع النفقات الكلية والجارية على المؤسسات التعليمية ، حسب فئة الموارد ومرحلة التعليم

Table 7
Educational expenditure by resource category (1998)
Distribution of total and current expenditure on educational institutions, by resource category and level of education

Primary, secondary and post-secondary non tertiary education							tertiary education						
Percentage of total expenditure			Percentage of current expenditure			Other current	Percentage of total expenditure		Percentage of current expenditure			Other current	
Current	Capital		Compensation of teachers	Compensation of other staff	Compensation of all staff		Current	Capital	Compensation of teachers	Compensation of other staff	Compensation of all staff		
WEI participants													
Argentina ¹	94	5	53		44	95	5	96	x	40	35	64	16
Brazil ¹	95	5	x	x		83	17	97	3	x	x	85	15
Chile ¹	94	9	x	x		61	39	m	m	m	m	m	m
India ^{1,2}	97	2	79		8	88	13	m	m	m	60	82	m
Indonesia ²	96	4	66	4		71	29	m	m	33	14	47	53
Malaysia ³	88	12	70	13		84	16	63	17	43	12	55	45
Paraguay ¹	93	7	72	21		93	7	83	17	7	3	10	1
Peru ¹	90	10	x	x		72	28	88	12	x	x	51	49
Philippines ³	89	14	x	x		62	38	90	10	x	x	69	31
Sri Lanka ¹	m	m	m	m		m	m	73	27	36	34	69	31
Tunisia ¹	92	10	x	x		92	8	74	26	x	x	63	37
Uruguay ¹	92	8	70	14		84	16	93	7	64	29	84	16
WEI mean	93	7	68	15		83	19	84	16	39	16	61	29
OECD countries													
Australia	93	7	61	16		77	23	91	9	29	37	65	35
Austria	93	7	72	8		80	20	92	8	57	15	71	29
Belgium ³	98	2	76	8		84	16	96	4	x	x	76	24
Canada	97	3	62	15		77	23	94	6	36	33	69	31
Czech Republic	92	8	44	16		61	39	88	12	30	21	51	49
Denmark	96	4	53	26		80	20	87	13	52	25	78	22
Finland	91	9	57	13		70	30	91	9	38	25	64	36
France ³	92	8	x	x		79	21	89	11	x	x	70	30
Germany ¹	92	8	x	x		89	11	89	11	x	x	76	24
Greece	85	15	88	x		88	12	70	30	x	x	62	38
Hungary ¹	92	8	x	x		75	25	88	12	x	x	64	36
Ireland ¹	94	6	81	5		86	14	92	8	48	25	73	27
Italy ¹	96	4	69	14		83	17	82	18	50	26	76	24
Japan	88	12	x	x		87	13	83	17	x	x	65	35
Korea	83	17	72	9		81	19	68	32	38	15	53	47
Mexico ¹	95	5	79	12		91	9	92	8	66	18	84	16
Netherlands	95	5	x	x		76	24	94	6	x	x	76	24
Norway ¹	86	14	x	x		82	18	88	12	x	x	65	35
Poland ¹	91	9	x	x		76	24	85	15	x	x	66	34
Portugal	95	5	x	x		94	6	84	16	x	x	70	30
Spain	94	6	75	10		84	16	78	22	58	20	79	21
Sweden	m	m	46	11		57	43	m	m	x	x	56	44
Switzerland ¹	89	11	72	14		85	15	88	12	56	22	77	23
Turkey ^{1,2}	84	16	95	1		96	4	77	23	53	36	89	11
United Kingdom ¹	96	4	50	20		70	30	99	1	32	25	57	43
United States ^{1,2}	89	11	56	26		83	17	91	9	40	35	76	24
OECD mean	92	8	67	13		80	20	87	13	46	25	70	30

1. Public institutions only.

2. Year of reference 1997.

3. Public and government-dependent private institutions only.

4. Post-secondary non-tertiary education included at the tertiary level.

5. Year of reference 1999.

Source: OECD/UNESCO/WEI

جدول ٨

النفقات لكل طالب (١٩٩٨)

النفقات لكل طالب بالدولار الأمريكي المعدل باستخدام مكافئ القوة الشرائية بالنسبة للمؤسسات العامة والخاصة ، حسب مراحل التعليم ، على أساس الطالب معادل المتفرغ

Table 8
Expenditure per student (1998)
Expenditure per student in US dollars converted using PPPs on public and private institutions
by level of education, based on full-time equivalents

	Pre-primary education	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education	All secondary education	Post-secondary non-tertiary education	Tertiary education		
							All	Tertiary type B	Tertiary type A & advanced research programmes
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
WII participants									
Argentina ¹	1 062	1 482	1 667	2 229	1 860	a	2 867	4 475	2 572
Brazil ¹	1 065	827	999	1 151	1 076	a	1 842	x (7)	14 618
Chile ¹	1 318	1 577	1 624	1 764	1 713	a	5 597	3 721	6 565
Costa Rica ¹	175	17	433	647	497	a	1 810	x (7)	x (7)
Malaysia ¹	363	917	x (5)	x (5)	1 469	5 999	m	m	m
Peru ¹	x (2)	x (2)	x (2)	948	998	a	1 300	2 511	30
Russia ¹	463	657	571	671	671	a	2 088	1 045	2 139
Slovenia ¹	435	657	640	1 080	728	3 614	2 709	a	2 709
Thailand ¹	802	1 048	1 091	1 269	1 177	m	6 506	4 971	6 455
Turkey ¹	239	691	x (5)	x (5)	1 631	a	7 136	5 751	a
Uruguay ¹	1 096	971	1 068	1 080	1 206	a	2 081	x (7)	x (7)
Zimbabwe ¹	m	765	x (5)	x (5)	1 179	x (5)	10 670	5 355	13 521
WII mean	739	848	1 024	1 252	1 183	—	5 945	3 882	7 152
OECD countries									
Australia	m	3 981	5 184	6 830	5 830	7 218	11 539	8 341	12 279
Austria ¹	5 029	6 065	7 669	8 783	8 163	7 345	11 279	x (7)	x (7)
Belgium ¹	2 726	3 743	x (5)	x (5)	5 970	x (5)	6 508	x (7)	x (7)
Belgium (Fl) ²	2 601	3 799	x (5)	x (5)	6 238	x (5)	6 597	x (7)	x (7)
Canada	4 535	m	m	m	m	5 735	14 579	13 795	14 899
Czech Republic	2 231	1 645	2 879	3 575	3 182	1 334	5 581	3 191	6 326
Denmark	5 664	6 713	6 617	7 705	7 200	6 826	9 562	x (7)	x (7)
Finland	3 665	4 641	4 616	5 515	5 111	x (5)	7 327	5 776	7 582
France	3 609	3 752	6 133	7 191	6 605	m	7 226	7 636	7 113
Germany	4 648	3 531	4 641	9 519	6 209	10 924	9 481	5 422	10 139
Greece ¹	x (2)	2 368	x (5)	x (5)	3 287	2 773	4 157	3 232	4 521
Hungary	2 160	2 028	1 906	2 383	2 140	2 304	5 073	a	5 080
Iceland ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ireland	2 555	2 745	x (5)	x (5)	3 911	4 361	8 522	x (7)	x (7)
Italy ¹	4 730	5 653	6 627	6 340	6 458	x (5)	6 295	6 281	6 295
Japan	3 121	5 075	5 515	6 257	5 890	x (5)	9 871	7 270	10 374
Korea	1 287	2 818	3 371	3 692	3 544	a	6 356	4 185	7 820
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexico	865	865	1 268	2 253	1 586	a	3 800	x (7)	3 800
Netherlands	3 630	3 795	5 459	5 120	5 304	x (5 7)	10 757	7 592	10 796
New Zealand	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norway ¹	7 924	5 761	7 116	7 839	7 341	x (5)	10 918	x (9)	10 918
Poland	2 747	1 496	x (2)	1 438	1 438	m	4 262	x (9)	4 262
Portugal	1 717	3 121	4 214	5 137	4 636	a	m	m	m
Spain	2 586	3 267	x (5)	x (5)	1 274	x (5)	5 038	4 767	5 056
Sweden	3 210	5 579	5 567	5 701	5 648	m	13 224	x (7)	x (7)
Switzerland ¹	2 593	6 470	7 618	11 219	9 348	7 621	16 563	10 273	17 310
Turkey ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
United Kingdom ¹	4 910	3 429	x (5)	x (5)	5 310	x (1)	9 699	x (7)	x (7)
United States	6 441	6 043	x (5)	x (5)	7 764	x (7)	19 802	x (7)	x (7)
OECD mean	3 585	3 940	5 083	5 916	5 294	5 634	9 063	—	—

Note: Column of reference is given in brackets after "x". x (2) means that the data are included in column 2

¹ Public institutions only

² Year of reference 1997

³ Year of reference 1999

⁴ Public and government dependent private institutions only

Source: OECD (UNESCO) WII

جدول ٩

نسبة الإنفاق على كل طالب إلى نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (١٩٩٨)
تكلفة كل طالب بالنسبة لنصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في المؤسسات العامة
والخاصة، حسب مرحلة التعليم على أساس معادل الطالب المتفرغ (مضروباً في ١٠٠)

Table 9
Ratio of expenditure per student to GDP per capita (1998)
Expenditure per student relative to GDP per capita on public and private institutions, by level of education,
based on full-time equivalents (multiplied by 100)

	Pre-primary education	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education	All secondary education	Post-secondary non-tertiary education	Tertiary education		
							All	Tertiary type B	Tertiary type A & advanced research programmes
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
WEI participants									
Argentina ¹	14	12	14	19	16	a	25	47	72
Brazil ^{1,2}	16	12	15	17	11	a	214	x (9)	114
Chile	13	17	19	20	20	a	67	36	75
India ¹	2	10	13	15	13	m	m	19	m
Indonesia ^{1,3}	16	4	16	24	19	a	259	x (7)	x (7)
Malaysia ¹	5	11	x (5)	x (5)	18	a	m	m	m
Paraguay ¹	x (2)	13	x (4)	73	22	a	m	58	a
Peru	10	11	15	15	15	a	46	23	67
Philippines ^{1,3}	12	18	17	29	19	97	75	a	77
Thailand ^{1,3,4}	15	19	20	24	21	m	116	90	128
Tunisia ¹	4	16	x (5)	x (5)	18	a	90	100	x (8)
Uruguay ¹	13	11	12	17	14	a	24	x (7)	x (7)
Zimbabwe	m	29	x (5)	x (5)	44	x (3)	101	201	508
WEI mean	11	14	16	20	20	-	122	78	155
OECD countries									
Australia	m	16	21	28	24	30	48	34	51
Austria ¹	21	26	33	37	35	31	48	x (7)	x (7)
Belgium ⁴	11	16	x (5)	x (5)	28	x (5)	28	x (7)	x (7)
Canada	18	m	m	m	m	23	58	55	59
Czech Republic	17	13	22	28	25	10	43	25	49
Denmark	22	26	26	30	28	27	37	x (7)	x (7)
Finland	17	21	21	25	23	x (5)	34	27	35
France	17	18	29	34	31	x (5)	34	36	34
Germany	20	15	20	42	27	48	41	24	44
Greece ²	x (2)	17	x (5)	x (5)	23	19	29	23	32
Hungary ¹	21	20	18	23	20	24	53	a	53
Ireland	11	12	x (5)	x (5)	17	19	38	x (7)	38
Italy ¹	21	26	30	29	29	x (5)	78	28	28
Japan	13	21	23	26	24	x (5, 6)	41	30	43
Korea	9	20	21	26	25	a	44	29	54
Mexico	11	11	16	29	20	a	48	x (7)	x (7)
Netherlands	15	15	22	21	21	x (5, 6)	44	31	44
Norway ¹	30	22	27	29	28	x (5)	42	x (9)	42
Poland	34	18	x (7)	18	18	x (5)	52	x (9)	52
Portugal ¹	17	21	28	30	29	a	m	m	m
Spain	13	19	x (5)	x (5)	27	x (5)	30	28	30
Sweden	15	26	25	26	26	m	61	x (7)	x (7)
Switzerland ¹	9	24	28	41	34	24	61	38	63
United Kingdom ⁴	23	16	x (5)	x (5)	25	x (5)	46	x (7)	x (7)
United States	20	19	x (5)	x (5)	24	x (6)	61	x (7)	x (7)
OECD mean	18	19	24	29	26	26	44	31	45

Note: Column of reference is given in brackets after "x". x (7) means that the data are included in column 7.

1. Public institutions only.

2. Year of reference 1997.

3. Year of reference 1999.

4. Public and government-dependent private institutions only.

Source: OECD/UNESCO/WEI.

جدول ١٠
الإنفاق العام على المؤسسات التعليمية العامة والخاصة (١٩٩٨)
نسبة الإنفاق العام المباشر على المؤسسات التعليمية العامة والخاصة

Table 10
Public spending on public and private educational institutions (1998)
Proportion of public direct expenditure on public and private educational institutions

	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary education				Tertiary education			
	Public institutions	Government dependent private institutions	Independent private institutions	All private institutions	Public institutions	Government dependent private institutions	Independent private institutions	All private institutions
WEI participants								
Argentina	88.9	11.1	0	11.1	87.6	1.1	0	1.4
Brazil ¹	99.7	0	0.3	0.3	99.1	0	0.9	0.9
Chile	68.6	31.9	0.5	31.4	56.1	39.6	4.3	41.7
India	69.6	30.4	0	30.4	0	0	0	0
Indonesia ²	98.9	0	0.1	0.1	100	0	0	0
Jordan ²	100	0	0	0	0	0	0	0
Peru	98.1	1.6	0	1.6	99.4	0.6	0	0.1
Thailand	96.4	3.6	0	3.6	100	0.0	0	0.0
Tunisia ²	100	0	0	0	100	0	0	0
Uruguay	100	0	0	0	100	0	0	0
Zimbabwe	100	0	0	0	100	0	0	0
WEI mean	92.4	7.5	0.1	7.6	94.8	4.8	0.7	5.9
OECD mean	89.5	10.3	0.3	10.8	89.3	8.1	2.9	10.7

1. Year of reference 1997

2. Year of reference 1999.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ١١

التغير في الإنفاق على المؤسسات التعليمية بسبب زيادة / نقص أعداد المدرسين المتوقعين في مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى ، ١٩٩٨ - ٢٠١٠ (١٩٩٨ = ٠)
(بافتراض أن التغير فى أعداد المدرسين يؤدي إلى زيادة مماثلة فى النفقات الجارية والرأسمالية)

Table 11

Change in expenditure on educational institutions due to in/decreases in the expected number of teachers at primary and secondary levels of education, 1998-2010 (1998 = 0)
(assuming changes in the number of teachers lead to equal increases in all current and capital expenditure)

	Scenario	
	Current conditions	100% enrolment rate in primary and 87% in secondary
WEI participants		
Argentina	0.2	0.2
Brazil ²	0.2	0.1
Chile	0.1	0.2
Indonesia ³	0.0	0.5
Malaysia	0.3	0.7
Paraguay ³	0.7	1.4
Peru	n	n
Philippines ²	0.6	0.8
Thailand	-0.5	-0.4
Tunisia ^{1, 3}	-0.5	0.2
Uruguay	0.1	0.1
WEI mean	0.1	0.3

1 Calculations made from student-teacher ratios in public institutions only

2 Year of reference 1997.

3 Year of reference 1999.

Source: OECD, UNESCO/WEI.

سنوات الدراسة المتوقعة طبقاً للظروف الحالية في المؤسسات العامة والخاصة ، باستثناء التعليم الخاص بالأطفال أقل من خمس سنوات ، حسب مرحلة التعليم (استناداً إلى عد الرؤوس)

School expectancy (1999)

	All levels of education combined			Primary and lower secondary education	Upper secondary education	Post-secondary non-tertiary education	Tertiary education
	M + W	Men	Women				
WEI participants							
Australia	14.4	13.5	14.8	8.1	4.8	n	1.5
Austria	14.3	13.7	14.9	8.1	3.5	n	2.7
Belgium	14.4	14.8	14.0	8.2	3.4	n	2.8
Canada	14.5	n	n	8.5	3.3	n	2.7
Czech Rep.	13.0	n	n	7.7	2.5	n	2.8
Denmark	14.1	13.4	14.7	8.4	n	n	2.5
Finland	13.3	13.6	13.0	8.3	2.5	n	2.5
France	13.5	13.3	13.8	8.6	2.7	n	2.2
Germany	14.0	14.1	13.9	9.1	2.2	n	2.7
Greece	13.9	13.3	14.5	8.7	2.9	n	2.3
Hungary	11.9	12.6	11.2	6.5	2.1	n	3.3
Iceland	15.3	15.6	15.1	9.5	2.3	n	3.5
Ireland	13.2	13.1	13.3	n	2.4	n	2.7
Italy	13.4	13.6	13.2	8.2	2.1	n	3.1
Japan	15.2	n	16.5	9.0	3.1	n	3.1
Korea	15.6	15.5	15.7	9.6	3.2	n	2.8
WEI mean	12.9	12.7	12.8	8.8	2.7	0.1	1.3
OECD countries							
Australia	19.9	19.5	19.9	11.7	4.4	0.5	3.0
Austria	16.0	16.1	15.9	8.2	3.8	0.5	2.2
Belgium	18.5	18.2	18.9	9.0	5.3	0.5	2.7
Canada	16.5	16.3	16.8	8.8	3.3	0.8	2.8
Czech Republic	15.1	15.0	15.2	9.2	2.7	0.4	1.4
Denmark	17.7	17.2	18.2	9.8	3.4	0.1	2.5
Finland	18.3	17.7	19.0	9.0	4.2	n	3.9
France	16.5	16.3	16.7	9.5	3.3	n	2.6
Germany	17.2	17.3	17.1	10.1	2.9	0.5	2.0
Greece	15.6	15.4	15.8	9.1	2.8	0.4	2.5
Hungary	16.0	15.8	16.2	8.2	3.7	0.6	1.8
Iceland	17.7	17.1	18.3	9.9	4.7	0.1	2.0
Ireland	16.0	15.6	16.4	10.7	2.3	0.6	2.4
Italy	15.8	15.5	16.0	8.5	4.2	n	2.3
Japan	m	m	m	9.1	3.0	m	m
Korea	15.8	16.7	14.8	8.9	2.9	n	3.5
Luxembourg	m	m	m	9.2	3.5	0.1	m
Mexico	12.4	12.5	12.4	9.4	1.3	n	0.9
Netherlands	17.1	17.4	16.9	10.4	3.3	0.1	2.3
New Zealand	17.2	16.5	17.8	10.1	3.8	0.3	3.0
Norway	17.9	17.4	18.5	9.9	4.1	0.1	3.1
Poland	16.0	15.6	16.4	8.0	4.0	0.3	2.3
Portugal	16.8	16.5	17.1	10.9	2.4	n	2.3
Spain	17.3	17.0	17.7	10.5	2.6	0.4	2.8
Sweden	20.3	19.6	21.2	9.8	5.7	0.1	2.4
Switzerland	16.3	16.7	15.9	9.6	3.3	0.2	1.7
Turkey	10.6	11.5	9.5	7.3	1.9	n	1.2
United Kingdom	18.9	18.1	19.7	8.9	7.3	n	2.6
United States	17.2	17.7	16.6	9.7	2.7	0.4	3.6
OECD mean	16.7	16.5	16.9	9.4	3.6	0.2	2.5

S. 7000 C. CHURCH, LINT SCOWE

جدول ١٣

خصائص الانتقال من سن ١١ سنة حتى ٢٠ سنة (١٩٩٩) ، معدلات القيد الصافي
في المؤسسات العامة والخاصة ، حسب مرحلة التعليم والسن (استنادًا إلى عد الرعوس)

Table 13
Transition characteristics at ages 11 through 20 (1999)
Net enrollment rates in public and private institutions, by level of education and age (based on head counts)

	Age 11	Age 12	Age 13	Age 14	Age 15	Age 16	Age 17	Age 18	Age 19	Age 20
	Primary & Secondary ¹	Primary & Secondary ¹	Primary & Secondary ¹	Primary & Secondary ¹	Primary & Secondary ¹	Primary & Secondary ¹	Primary & Secondary ¹	Primary & Secondary ¹	Primary & Secondary ¹	Primary & Secondary ¹
WII participants										
Algeria	108	108	93	81	82	82	81	81	71	66
Israel	98	98	98	83	83	80	71	63	42	30
Lebanon ²	95	93	92	83	83	80	79	63	20	8
Lebanon ³	93	90	87	85	87	83	80	63	20	8
Madagascar	74	60	60	50	43	38	34	26	9	13
Jordan	87	82	87	80	80	77	56	40	3	10
Malaysia	98	100	92	90	86	74	60	43	11	20
Paraguay ²	91	93	88	80	80	70	42	30	10	3
Peru	100	99	88	88	88	70	60	40	18	10
Philippines ³	95	92	87	80	80	77	24	31	7	13
Russian Federation	99	99	97	89	89	56	22	10	8	10
Sri Lanka ³	88	100	93	91	89	63	49	33	8	16
Turkey	102	99	91	83	77	60	51	42	32	13
Uganda ³	109	109	98	90	89	67	55	34	20	14
Zimbabwe	93	90	83	70	70	53	40	22	13	10
WII mean	96	94	91	79	77	65	46	29	17	17
OECD countries										
Australia	99	99	98	99	97	92	79	5	39	23
Austria	99	99	99	99	95	92	87	61	6	26
Belgium	98	99	99	99	100	98	95	1	50	35
Belgium (Fl.)	96	96	96	95	97	95	93	3	42	37
Canada	98	99	98	97	98	94	81	3	39	15
Czech Republic	100	100	100	100	100	100	88	50	10	17
Denmark	100	100	100	98	97	93	82	76	3	55
Finland	99	99	99	99	100	94	96	84	1	27
France	99	99	99	99	98	96	90	2	56	25
Germany	99	99	100	100	99	97	92	1	82	3
Greece	99	99	96	97	93	92	65	20	48	22
Hungary	101	101	99	99	96	93	88	59	11	29
Iceland	99	99	99	100	98	90	77	67	63	1
Ireland	101	99	100	99	102	93	77	5	42	32
Italy	99	101	99	94	88	79	73	64	5	20
Japan	101	103	102	101	99	95	94	3	3	1
Korea	99	94	100	98	97	98	93	3	12	44
Luxembourg	98	90	99	95	92	87	81	66	3	42
Mexico	96	90	82	73	55	43	32	17	10	22
Netherlands	98	99	100	99	102	108	91	4	64	16
New Zealand	100	99	98	98	96	90	72	3	31	23
Norway	99	99	99	99	100	94	93	1	87	42
Poland	97	97	97	97	96	93	90	74	1	35
Portugal	110	115	111	112	95	84	81	4	50	16
Spain	106	105	105	104	96	87	79	47	23	26
Sweden	101	101	101	101	97	97	97	95	33	13
Switzerland	100	100	99	99	97	91	85	79	1	57
Turkey	89	74	63	51	47	40	22	3	8	10
United Kingdom	99	99	98	98	103	84	71	2	29	24
United States	104	113	102	96	107	88	81	1	27	15
OECD mean	100	99	98	97	95	89	81	1	51	17

1. Including post-secondary non-tertiary

2. Year of reference 1998

3. Year of reference 2000

Source: OECD/UNESCO/WII

جدول ١٤

توزيع الطلاب في مراحل التعليم الأساسي والثانوي والجامعي ، حسب نوع المؤسسة (١٩٩٩)

Table 14
Distribution of students in primary, secondary and tertiary education, by type of institution (1999)

	Primary and secondary education				Tertiary education			
	Public institutions	Government-dependent private institutions	Independent private institutions	All private institutions	Public institutions	Government-dependent private institutions	Independent private institutions	All private institutions
WEI participants								
Argentina ¹	78	19	4	22	79	7	14	21
Brazil ¹	89	a	11	11	39	a	61	61
Chile	56	33	9	44	29	20	51	71
Egypt	94	a	6	6	m	a	m	m
Indonesia	83	a	17	17	15	a	85	85
Jordan	76	a	24	24	m	m	m	m
Malaysia ¹	97	x	3	3	61	a	39	39
Paraguay	81	9	9	19	m	m	m	m
Peru ¹	86	3	11	14	53	a	47	47
Philippines	86	a	14	14	26	a	74	74
Russian Federation	100	a	n	n	95	a	5	5
Thailand	89	9	2	11	79	x	21	21
Tunisia	96	a	4	4	m	a	m	m
Uruguay	86	a	14	14	89	a	11	11
Zimbabwe	16	84	a	84	m	m	a	m
WEI mean	81	11	8	19	57	2	32	43
OECD countries								
Australia	74	25	a	25	m	m	m	m
Austria	93	7	n	7	93	7	n	7
Belgium (Fl.)	34	66	m	66	x	x	m	x
Canada	95	2	3	5	100	n	n	n
Czech Republic	96	4	a	4	95	5	a	5
Denmark	89	11	a	11	100	n	a	n
Finland	96	4	a	4	89	11	a	11
France	79	17	+	21	86	3	11	14
Germany	95	x	x	5	94	x	x	6
Iceland	97	3	n	3	94	6	n	6
Ireland	99	a	1	1	94	a	6	6
Italy	94	1	6	6	88	a	12	12
Japan	89	a	10	10	21	a	79	79
Korea	78	21	1	22	20	a	80	80
Luxembourg	88	6	6	12	43	57	a	57
Mexico	90	a	10	10	72	a	28	28
Netherlands	23	76	n	77	32	68	a	68
New Zealand	94	1	5	6	96	4	n	4
Norway	96	x	x	4	89	x	x	11
Poland	98	2	n	2	76	n	24	24
Portugal	89	a	11	11	67	a	33	33
Spain	70	24	6	30	88	1	11	12
Sweden	98	2	a	2	94	5	1	6
Switzerland	94	2	3	6	81	12	6	19
Turkey	98	a	2	2	m	a	m	m
United Kingdom	65	31	4	35	a	100	n	100
United States	89	a	11	11	71	a	29	29
OECD mean	86	12	4	14	74	12	15	26

1 Year of reference 1998

2 Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ١٥
النسبة المئوية للطلاب المعيدين للصف الدراسي الحالي (١٩٩٩)

Table 15
Percentage of students repeating current grade (1999)

	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education
WEI participants			
Argentina ¹	5.3	7.6	5.3
Brazil ¹	25.1	15.0	18.1
Chile ¹	3.2	3.8	5.1
China	0.8	0.1	m
Egypt	6.0	9.7	3.5
Jordan	0.7	1.4	1.2
Malaysia ¹	a	a	0.3
Paraguay ¹	8.6	1.9	1.4
Peru ¹	9.8	7.0	2.7
Philippines ¹	1.9	2.2	0.8
Russian Federation	1.2	1.0	0.5
Sri Lanka ¹	5.1	3.3	m
Thailand	3.5	a	a
Tunisia	18.3	20.9	23.9
Uruguay ¹	8.4	18.9	5.7
Zimbabwe	a	a	a
WEI mean	6.1	5.8	4.9

1. Year of reference 1998.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ١٦
معدل الالتحاق الإجمالي بالتعليم الثانوى (١٩٩٩)

Table 16
Gross entry rates to secondary education (1999)

	Lower secondary education			Upper secondary education		
	M + W	Men	Women	M + W	Men	Women
WEI participants						
Argentina ¹	96	94	99	62	57	68
Chile ¹	83	83	84	83	82	84
China	80	83	77	43	44	41
Indonesia ²	61	61	61	37	38	36
Malaysia ¹	96	96	95	80	73	88
Paraguay	69	70	69	42	41	43
Peru ¹	91	93	88	67	68	67
Philippines ¹	90	89	92	59	53	64
Thailand	123	127	118	90	90	90
Tunisia	118	110	127	53	55	50
Uruguay ¹	109	111	107	78	72	84
WEI mean	92	92	92	61	59	63

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WFI.

جدول ١٧
معدل الالتحاق بالتعليم الجامعي (١٩٩٩)
مجموع صافى معدلات الالتحاق لسنة واحدة من العمر فى التعليم الجامعي فئة A وفئة B فى
المؤسسات العامة والخاصة ، حسب الجنس

Table 17
Entry rates to tertiary education (1999)
Sum of net entry rates for single years of age in
tertiary type A and tertiary type B education in public
and private institutions, by gender

	Tertiary type B (Net entry rates)			Tertiary type A (Net entry rates)		
	M + W	Men	Women	M + W	Men	Women
WEI participants						
Argentina ¹	26	16	37	51	41	77
Chile ^{1, 2}	13	18	13	32	19	35
China ³	7	0	0	0	0	0
Indonesia ¹	6	6	7	11	13	9
Malaysia ¹	10	11	9	13	11	15
Paraguay ¹	1	1	1	10	10	10
Peru ^{1, 3}	16	15	21	19	0	0
Philippines ¹	0	0	0	11	27	35
Thailand ²	20	20	21	15	0	28
Tunisia ¹	5	3	3	19	17	23
Uruguay ^{1, 3}	17	8	16	26	26	32
WEI mean	12	11	15	24	25	30
OECD countries						
Australia	0	0	0	45	37	53
Belgium (Fl.)	26	21	31	30	29	30
Czech Republic ²	13	10	16	23	24	22
Denmark	31	24	46	34	32	36
Finland	0	0	0	67	58	77
France	21	21	20	35	29	42
Germany ²	13	10	17	28	28	29
Hungary	0	0	1	58	53	64
Iceland	10	10	9	55	36	75
Italy	1	1	1	40	35	46
Japan ²	33	22	44	37	46	28.4
Korea ²	46	48	44	43	48	37
Mexico	1	1	1	24	26	22
Netherlands	1	1	1	54	51	57
New Zealand	37	27	46	71	59	82
Norway	7	7	7	57	44	71
Poland ¹	1	0	0	59	0	0
Slovak Republic ¹	3	1	4	33	35	35
Spain	11	11	11	46	39	53
Sweden	5	5	5	65	54	77
Switzerland	15	16	13	29	32	26
United Kingdom	28	28	29	45	43	48
United States	14	13	15	45	42	48
OECD mean	15	13	17	45	40	48

1. Year of reference 1998.

2. Entry rate for type A and B programmes calculated as gross entry rate.

3. Year of reference 2000.

4. Entry rate for type B programmes calculated as gross entry rate.

Source: OECD, UNESCO WEL.

جدول ١٨

معدلات التخرج بالتعليم الثانوى العالى وأنماط القيد
نسبة خريجي التعليم الثانوى العالى لإجمالى السكان فى سن التخرج المعتاد (مضروباً فى ١٠٠)
فى المؤسسات العامة والخاصة حسب توجه البرنامج والجنس
أنماط القيد فى المؤسسات العامة والخاصة ، حسب توجه البرنامج

Table 18
Upper secondary graduation rates and enrolment patterns (1999)
Ratio of upper secondary graduates to total population at typical age of graduation (multiplied by 100)
in public and private institutions, by programme orientation and gender
Enrolment patterns in public and private institutions, by programme orientation

	Graduation rates						Distribution of enrolment by type of programme		
	Total (unduplicated)		General programmes		Pre-vocational/Vocational programmes		General	Pre-vocational	Vocational
	M + W	Men	Women	M + W	Women	M + W				Women
WEI participants ¹									
Argentina ²	43	35	47	39	25	33	57		45
Brazil	64	39	61	36	29	31	70	a	40
China ³	56	22	63	31	36	35	58	a	42
Cuba	37	35	38	33	15	20	43	a	57
Egypt	15	19	13	13	33	33	34	a	37
India	17	10	20	10	13	11	31	a	38
Indonesia ⁴	52	32	53	39	19	13	63	a	39
Israel	23	66	73	55	53	17	74	a	21
Malaysia ⁵	17	40	71	60	78	2	50	a	13
Paraguay ²	31	8	34	22	30	4	84	a	16
Peru ⁶	57	9	12	14	45	13	76	a	2
Philippines ⁶	57	27	63	37	63	a	100	a	a
Russian Federation	70	10	13	11	11	11	100	a	a
Thailand	65	51	76	49	32	16	73	a	38
Turkey	34	0	33	30	43	30	33	a	70
Uruguay ³	10	0	10	0	0	0	81	a	14
WEI mean	49	26	53	36	43	13	71	17	23
OECD countries									
Austria	m	m	m	m	m	m	22	73	71
Belgium	m	m	m	m	m	m	34	a	66
Belgium (Fl.) ⁸	83	82	85	33	38	63	m	m	m
Canada							92	82	a
Czech Republic ⁷	52	44	59	13	15	43	20	5	80
Denmark	90	82	98	54	66	59	47	a	53
Finland	89	84	94	53	64	67	47	a	53
France	85	84	86	33	39	67	43	n	57
Germany ²	92	90	94	33	36	59	35	a	65
Greece	67	58	76	59	62	20	74	a	26
Hungary	92	91	93	24	30	71	44	55	11
Iceland	82	79	84	54	65	43	67	1	32
Ireland ⁶	86	79	94	78	85	15	79	21	a
Italy ²	73	69	79	28	37	65	35	12	6
Japan	95	92	97	69	73	27	74	0	26
Korea	91	91	91	56	53	36	62	a	38
Luxembourg ¹	60	57	63	26	30	34	36	n	64
Mexico ¹	31	29	33	28	29	4	86	a	14
Netherlands ¹	92	88	95	35	39	56	33	a	67
New Zealand ¹	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Norway ¹	m	m	m	67	82	66	46	a	54
Poland ¹	m	m	m	30	41	69	34	a	66
Portugal	m	m	m	m	m	m	75	a	25
Slovak Republic	93	92	92	m	m	m	20	a	80
Spain	68	62	74	47	53	29	69	n	31
Sweden	74	71	78	41	45	33	50	a	47
Switzerland ¹	83	86	81	m	m	m	35	a	65
Turkey	m	m	m	20	19	16	51	a	49
United Kingdom	m	m	m	m	m	m	33	a	67
United States	78	79	77	m	m	m	m	m	m
OECD mean	79	76	82	40	46	43	49	36	47

1. Graduation rate may include some double counting
2. Year of reference 1998
3. Year of reference 1997 for graduation rates and 1998 for enrolment patterns
4. Year of reference 2000
5. Year of reference 1999 for graduation rates and 1998 for enrolment patterns
6. Short ISCED 3C programmes excluded
7. Low figure due to extension of lower secondary education by one year in 1996.

Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ١٩

معدل التخرج الكلى فى مرحلة التعليم الجامعى (١٩٩٩)
نسبة الخريجين لإجمالى السكان فى سن التخرج المعتاد (مضروبا فى ١٠٠)
فى المؤسسات العامة والخاصة حسب الدرجة العلمية ونوع البرنامج ومدته

Table 19
Gross graduation rates in tertiary education (1999)
Ratio of graduates to total population at typical age of graduation (multiplied by 100)
in public and private institutions, by destination, type and duration of programme

	Tertiary type B programmes		Tertiary type A programmes			Advanced research programmes
	All first degree programmes	Medium first-degree programmes (3 to less than 5 years)	Long first-degree programmes (5 to 6 years)	Very long first-degree programmes (more than 6 years)	Second-degree programmes	Ph. D or equivalent
WEI participants						
Argentina ¹	10.0	x	2.3	x	x	0.1
Brazil	x	8.9	x	x	x	0.6
Chile ²	10.8	7.8	8.7	0.2	m	0.8
China	m	m	a	a	a	m
Indonesia ³	9.1	3.2	1.5	1.8	a	2.2
Malaysia	5.3	6.9	0.1	x	a	0.8
Paraguay	2.5	m	m	m	m	m
Peru	3.2	n	2.8	x	a	x
Philippines	a	20.0	x	x	x	1.4
Russian Federation	m	m	26.1	m	m	m
Sri Lanka	m	1.6	0.3	n	n	0.6
Thailand	20.0	13.1	x	n	m	2.0
Turkey	1.9	7.3	x	a	1.2	m
Uruguay ³	3.5	1.7	2.1	2.5	x	1.1
WEI mean	6.7	6.4	4.2	0.6	0.2	0.7
OECD countries						
Australia	m	47.7	a	a	9.1	1.2
Austria	m	1.0	13.3	n	0.1	1.7
Belgium (Fl.)	26.2	11.0	5.8	1.1	5.4	0.7
Canada	16.7	27.6	1.4	1.1	5.3	0.9
Czech Republic	5.8	2.2	8.6	a	1.7	0.5
Denmark	25.2	6.5	n	a	9.5	m
Finland	22.1	17.1	19.1	a	n	1.9
France	17.9	33.9	5.6	0.8	6.7	1.2
Germany	11.8	6.3	12.4	a	n	2.0
Hungary	m	24.4	x	a	m	m
Iceland	8.5	26.0	2.8	a	1.7	n
Ireland	21.0	24.8	1.2	x	13.1	0.8
Italy	0.6	1.2	15.5	a	3.3	0.4
Japan	29.9	29.0	x	a	2.6	0.6
Korea	31.2	26.5	0.6	a	3.0	0.6
Netherlands	1.0	35.0	1.4	a	1.4	1.2
New Zealand	10.5	31.0	7.4	0.6	17.3	0.8
Norway	6.4	32.6	2.7	2.9	4.8	1.0
Poland	0.8	15.9	14.0	a	18.2	m
Slovak Republic	2.5	5.3	14.4	n	n	0.5
Spain	5.8	14.4	20.6	n	m	m
Sweden	2.9	26.6	1.3	a	0.6	2.5
Switzerland	19.0	7.8	11.8	0.9	5.1	2.6
Turkey	4.2	9.5	n	a	0.8	0.2
United Kingdom	13.4	38.8	1.2	n	15.2	1.5
United States	8.6	33.2	a	n	14.3	1.3
OECD mean	10.4	22.4	6.3	0.3	7.2	1.0

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 1997.

3. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEL.

جدول ٢٠
معدلات القيد الصافي بالتعليم الأساسى والثانوى (١٩٩٩)
نسبة الطلاب المقيدين فى سن الدراسة المعتاد بالتعليم الأساسى والثانوى
إلى إجمالى السكان فى السن المناظر

Table 20
Net enrolment rates for primary and secondary education (1999)
Ratio of students enrolled of typical primary and secondary school age to total population at corresponding age

	Age group	Enrolment rate ¹	Of which		
			In primary education	In lower secondary education	In upper secondary education
Primary school-age population					
Argentina ³	6-11	107.2	106.7	0.4	n
Brazil ²	7-12	96.2	92.0	0.5	n
Chile ³	6-11	97.3	88.5	0.1	n
Egypt	6-10	98.0	95.1	2.7	n
Indonesia ¹	7-12	88.6	85.2	3.5	n
Malaysia ¹	6-11	107.5	95.6	n	n
Paraguay ²	6-11	93.8	92.2	n	n
Peru ²	6-11	105.3	103.2	2.1	n
Philippines ²	6-11	99.4	99.4	n	n
Thailand	6-11	102.2	86.7	0.2	n
Tunisia	6-11	93.5	92.7	0.6	n
Uruguay ²	6-11	101.7	92.3	1.3	n
Zimbabwe	6-12	89.8	89.1	0.7	n
WEI mean		98.5	93.7	0.9	n
Secondary school-age population					
Argentina ²	12-17	84.2	10.2	49.3	24.2
Brazil ²	13-17	85.9	42.9	25.4	17.4
Chile ²	12-17	87.4	17.5	30.8	39.2
Egypt	11-16	72.6	5.3	41.8	25.5
Indonesia ¹	13-18	48.1	4.9	25.3	15.9
Malaysia ²	12-18	69.1	0.1	41.7	23.9
Paraguay ²	12-17	65.6	23.4	30.5	11.7
Peru ²	12-16	86.6	25.1	45.2	16.3
Philippines ²	12-15	75.6	26.2	46.4	2.9
Thailand	12-17	77.1	14.9	41.0	21.1
Tunisia	12-18	71.2	16.5	36.8	17.7
Uruguay ²	12-17	84.5	18.4	44.3	21.1
Zimbabwe	13-18	55.5	18.0	20.5	17.1
WEI mean		74.1	17.1	33.8	19.6

Note: Students at the typical age of primary and secondary school age can be enrolled at different levels of education, e.g. due to repetition. The net enrolment rate takes all levels into account.

1. Net enrolment rates higher than 100% are due to inconsistencies between the enrolment and the population data.

2. Year of reference 1998.

3. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEL.

جدول ٢١
نسبة الطالب – المدرس (١٩٩٩)
بالنسبة للمؤسسات العامة والخاصة ، حسب مرحلة التعليم (على أساس معادل المتفرغ)

Table 21
Student-teacher ratio (1999)
For public and private institutions, by level of education (based on full-time equivalents)

	Pre-primary education	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education	All secondary education	Tertiary type B	Tertiary-type A and advanced research programmes	All tertiary education
WEI participants								
Argentina ¹	18.1	20.7	15.5	12.4	14.3	14.7	29.0	m
Armenia ²	21.1	25.1	22.1	20.1	22.1	20.1	20.1	17.5
Australia ⁴	m	17.3	13.7	10.8	12.7	m	11.8	m
Austria	17.5	14.5	9.6	10.0	9.8	m	16.5	15.0
Belgium (Fl.)	17.7	13.9	x	x	8.8	x	x	18.1
Canada	15.1	18.7	18.7	20.0	19.1	14.5	m	m
Czech Republic	19.5	23.4	16.2	13.1	14.7	15.3	14.8	14.9
Denmark	6.5	10.6	11.6	13.2	12.4	m	m	m
Finland	12.3	17.4	10.6	16.6	13.5	x	15.7	m
France	19.3	19.6	12.9	12.7	12.8	21.4	15.8	16.9
Germany	23.7	21.0	16.4	12.4	15.2	13.9	12.0	12.3
Greece	15.9	13.5	10.6	10.7	10.6	20.2	29.3	26.0
Hungary	11.8	10.9	10.9	10.3	10.6	x	x	12.1
Iceland	5.7	13.3	x	13.5	m	7.0	8.2	8.0
Ireland	14.7	21.6	x	x	14.6	15.9	18.2	17.3
Italy	13.2	11.3	10.3	10.2	10.3	10.6	25.6	24.8
Japan	19.0	21.2	17.1	14.1	15.4	9.1	13.0	11.5
Korea	23.9	32.2	21.9	22.5	22.2	m	m	m
Luxembourg ⁵	16.7	12.5	x	x	9.9	m	m	m
Mexico	24.4	27.2	35.5	26.9	32.2	x	x	14.8
Netherlands	x	16.6	x	x	17.7	m	m	12.0
New Zealand	6.6	20.5	19.8	12.8	16.1	11.3	16.0	14.8
Norway	5.1	12.6	10.1	9.9	m	x	x	13.4
Slovak Republic	10.4	19.6	13.5	13.8	13.6	x	x	10.3
Spain	17.1	15.4	x	x	12.9	10.2	17.3	16.4
Sweden	m	13.3	13.3	15.5	14.5	x	9.3	9.5
Switzerland ³	17.8	16.1	12.1	12.6	12.3	m	m	m
Turkey	15.3	30.0	x	16.1	16.1	15.4	19.5	21.5
United Kingdom ⁵	16.5	22.5	17.4	12.4	14.7	x	x	18.5
United States	19.3	16.3	16.8	14.5	15.6	9.8	15.4	14.0
OECD mean	15.4	18.0	15.2	14.1	14.6	15.7	16.2	15.3
OECD countries								
Australia ⁴	m	17.3	13.7	10.8	12.7	m	11.8	m
Austria	17.5	14.5	9.6	10.0	9.8	m	16.5	15.0
Belgium (Fl.)	17.7	13.9	x	x	8.8	x	x	18.1
Canada	15.1	18.7	18.7	20.0	19.1	14.5	m	m
Czech Republic	19.5	23.4	16.2	13.1	14.7	15.3	14.8	14.9
Denmark	6.5	10.6	11.6	13.2	12.4	m	m	m
Finland	12.3	17.4	10.6	16.6	13.5	x	15.7	m
France	19.3	19.6	12.9	12.7	12.8	21.4	15.8	16.9
Germany	23.7	21.0	16.4	12.4	15.2	13.9	12.0	12.3
Greece	15.9	13.5	10.6	10.7	10.6	20.2	29.3	26.0
Hungary	11.8	10.9	10.9	10.3	10.6	x	x	12.1
Iceland	5.7	13.3	x	13.5	m	7.0	8.2	8.0
Ireland	14.7	21.6	x	x	14.6	15.9	18.2	17.3
Italy	13.2	11.3	10.3	10.2	10.3	10.6	25.6	24.8
Japan	19.0	21.2	17.1	14.1	15.4	9.1	13.0	11.5
Korea	23.9	32.2	21.9	22.5	22.2	m	m	m
Luxembourg ⁵	16.7	12.5	x	x	9.9	m	m	m
Mexico	24.4	27.2	35.5	26.9	32.2	x	x	14.8
Netherlands	x	16.6	x	x	17.7	m	m	12.0
New Zealand	6.6	20.5	19.8	12.8	16.1	11.3	16.0	14.8
Norway	5.1	12.6	10.1	9.9	m	x	x	13.4
Slovak Republic	10.4	19.6	13.5	13.8	13.6	x	x	10.3
Spain	17.1	15.4	x	x	12.9	10.2	17.3	16.4
Sweden	m	13.3	13.3	15.5	14.5	x	9.3	9.5
Switzerland ³	17.8	16.1	12.1	12.6	12.3	m	m	m
Turkey	15.3	30.0	x	16.1	16.1	15.4	19.5	21.5
United Kingdom ⁵	16.5	22.5	17.4	12.4	14.7	x	x	18.5
United States	19.3	16.3	16.8	14.5	15.6	9.8	15.4	14.0
OECD mean	15.4	18.0	15.2	14.1	14.6	15.7	16.2	15.3

1. Year of reference 1998

2. Year of reference 2000

3. Public institutions only

4. Includes only general programmes at the lower and upper secondary levels of education

5. Includes only general programmes at the upper secondary level of education

Source: OECD/UNESCO/WII.

جدول ٢٢
التوزيع العمري للمدرسين (١٩٩٩)
النسبة المئوية للمدرسين في المؤسسات العامة والخاصة ، حسب المرحلة التعليمية
والمجموعة العمرية (على أساس عد الرعوس)

Table 22
Age distribution of teachers (1999)
Percentage of teachers in public and private institutions, by level of education and age group (based on head counts)

	Primary education					Lower secondary education					Upper secondary education				
	< 30	30-39	40-49	50-59	> 60	< 30	30-39	40-49	50-59	> 60	< 30	30-39	40-49	50-59	> 60
WEI participants															
Argentina ¹	30	31	28	10	1	24	35	27	12	2	21	35	25	12	2
Brazil ²	35	36	22	5	1	25	34	24	8	3	29	33	29	9	1
Chile ²	9	34	17	26	5	6	24	32	26	5	10	31	25	18	5
Cuba ¹	33	27	27	13	0	26	28	15	8	2	41	34	14	12	n
Indonesia ²	52	35	10	4	n	21	51	18	7	.	19	51	20	8	1
Jordan ¹	x	x	x	x	x	43	40	14	3	x	39	43	14	5	x
Malaysia ¹	24	44	18	10	0	15	51	25	9	n	x	x	x	x	x
Philippines ¹	10	23	21	17	7	14	38	31	16	4	14	28	31	16	4
Turkey ¹	x	x	x	x	x	52	43	24	5	n	28	42	24	6	n
WEI mean	27	32	23	15	2	26	35	24	10	1	27	38	24	11	2
OECD countries															
Austria	16	31	38	14	1	9	31	43	16	1	7	28	40	23	1
Belgium (Fl)	20	31	28	20	n	x	x	x	x	x	14	23	36	26	2
Canada	12	24	39	24	1	12	24	39	24	1	12	24	39	24	1
Czech Republic	15	27	25	29	5	15	27	25	28	5	9	26	31	28	6
Finland	14	32	28	23	1	9	27	31	31	1	6	25	34	30	5
France	13	29	38	21	n	14	23	31	32	1	11	26	31	30	1
Germany	7	15	38	37	4	4	10	41	41	4	3	22	40	31	4
Iceland	16	30	32	17	6	x	x	x	x	x	7	24	34	24	11
Ireland	13	28	34	19	6	11	26	35	23	5	x	x	x	x	x
Italy	5	27	40	25	4	n	9	46	41	3	n	18	45	34	3
Korea	22	31	30	15	2	14	49	23	11	3	11	44	31	13	2
Luxembourg ³	27	21	29	22	n	9	26	32	30	3	x	x	x	x	x
Netherlands	14	21	40	23	1	x	x	x	x	x	7	19	40	32	2
New Zealand	19	21	36	20	3	17	21	36	22	3	13	21	38	24	4
Norway	x	x	x	x	x	16	22	30	27	5	7	19	34	32	7
Slovak Republic	24	23	28	23	3	14	20	37	27	3	16	28	33	19	4
Sweden	12	15	33	35	6	14	19	25	35	7	7	17	28	40	8
Switzerland ⁴	21	25	34	18	2	12	26	35	24	3	5	27	35	27	6
United Kingdom ⁴	21	20	37	22	1	17	22	39	21	1	18	22	39	21	1
OECD mean	16	25	34	23	3	12	24	34	27	3	9	24	36	27	4

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 2000.

3. Public institutions only.

4. Includes only general programmes in upper secondary education.

Source: OECD/UNESCO WET.

جدول ٢٣
توزيع المدرسين حسب الجنس (١٩٩٩)
النسبة المئوية للنساء بين المدرسين في المؤسسات العامة، حسب مراحل التعليم
(على أساس عد الرعوس)

Table 23
Gender distribution of teachers (1999)
 Percentage of women among teaching staff in public and private institutions, by level of education (based on head counts)

	Pre-primary education	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education	Post secondary non tertiary education	Tertiary type B programmes	Tertiary type A and advanced research programmes	All levels of education
WEI participants								
Argentina ¹	96	89	71	65	8	67	45	75
Brazil ¹	95	94	86	73	4	x	42	85
Chile ¹	98	74	74	55	1	m	m	70
China ¹	94	40	40	36	m	m	36	48
Indonesia ²	m	54	11	38	4	x	27	47
Jordan ^{1, 3}	99	x	42	46	4	m	m	62
Malaysia ^{1, 3}	m	63	61	x	35	14	40	60
Peru ¹	96	60	41	x	2	28	m	53
Philippines ¹	92	57	76	76	x	4	m	84
Russian Federation ²	x	58	m	82	10	74	49	77
Turkey ^{1, 3}	95	50	11	41		28	44	47
WEI mean	96	72	60	57	-	46	40	63
OECD countries								
Australia	m	m	m	m	m	m	45	m
Austria	99	89	64	49	50	43	26	62
Belgium (Fl)	99	73	x	55	x	41	13	63
Canada	68	67	67	67	45	x	m	64
Czech Republic	100	85	81	56	50	54	50	72
Denmark	92	63	63	30	30	m	m	67
Finland	96	71	71	57	x	x	45	66
France	78	78	63	51	m	42	31	61
Germany	97	82	57	39	37	45	26	57
Hungary	100	85	86	59	x	x	38	76
Iceland	98	77	x	44	x	34	45	73
Ireland	92	85	56	x	x	33	33	61
Italy	99	95	73	59	m	30	28	75
Korea	100	67	56	28	a	29	24	46
Luxembourg ³	98	60	38	x	m	m	m	54
Mexico	94	66	49	41	a	x	x	62
Netherlands	x	71	x	40	x	m	m	m
New Zealand	98	82	62	53	50	52	40	66
Norway	m	x	72	44	x	x	36	59
Slovak Republic	100	93	77	66	x	x	37	76
Spain	93	68	x	52	x	50	34	58
Sweden	97	80	62	50	45	x	37	66
Switzerland ³	99	72	45	32	m	m	25	51
United Kingdom	90	76	55	56	a	x	32	61
United States	95	86	60	51	41	49	37	66
OECD mean	95	77	63	49	43	42	34	64

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 2000

3. Public institutions only

Source: OECD/UNESCO/WEI

جدول ٢٤

النسبة المئوية للمدرسين من النساء حسب المجموعة العمرية (١٩٩٩)
النسبة المئوية للنساء بين المدرسين في المؤسسات العامة والخاصة ، حسب المرحلة التعليمية
والمجموعة العمرية (على أساس عد الرؤوس)

Table 24
Percentage of women teaching staff by age group (1999)
Percentage of women among teaching staff in public and private institutions, by level of education and age group
(based on head counts)

	Primary education					Lower secondary education					Upper secondary education				
	< 30	30-39	40-49	50-60	> 60	< 30	30-39	40-49	50-60	> 60	< 30	30-39	40-49	50-60	> 60
WEI participants															
Argentina ¹	87	87	96	92	91	67	70	75	72	58	63	65	70	66	5
Brazil ²	90	90	91	91	82	82	89	87	85	74	67	78	74	71	56
Chile ¹	79	85	74	71	59	79	76	75	73	59	55	54	81	55	42
China ¹	60	59	43	39	10	47	39	37	22	11	35	34	31	20	11
Indonesia ¹	51	54	51	54	x	64	44	45	44	44	39	38	38	37	36
Jordan ^{1,3}	x	x	x	x	x	65	68	47	28	x	56	51	35	1.8	x
Malaysia ^{1,4}	70	65	57	46	29	72	61	51	42	21	x	x	x	x	x
Philippines ¹	88	81	90	86	81	75	75	79	72	75	75	75	79	77	75
Turkey ^{1,3}	x	x	x	x	x	56	48	40	30	11	50	39	36	31	11
WEI mean	76	74	72	68	50	65	64	59	52	43	56	54	49	45	41
OECD countries															
Austria	93	90	89	83	41	76	71	62	49	43	68	57	48	34	24
Belgium (Fl.)	84	76	72	59	52	x	x	x	x	x	66	61	55	45	18
Canada	78	71	70	57	57	78	71	69	57	57	78	70	69	56	56
Czech Republic	83	87	86	84	73	81	83	83	82	68	62	62	59	50	31
Finland	79	70	71	69	63	70	68	71	73	78	64	61	54	56	57
France	89	78	75	76	73	67	62	63	61	61	54	52	51	48	46
Germany	95	93	85	73	57	73	63	60	52	41	59	51	41	28	21
Iceland	75	79	79	74	63	x	x	x	x	x	50	52	43	38	34
Ireland	90	87	81	83	88	70	65	56	42	44	x	x	x	x	x
Italy	97	97	95	92	86	82	78	75	71	59	35	67	60	52	41
Korea	83	80	58	38	19	83	65	44	17	5	64	33	18	8	3
Luxembourg ¹	70	59	56	53	60	51	44	39	30	17	x	x	x	x	x
Netherlands	87	81	67	60	64	x	x	x	x	x	61	50	40	31	25
New Zealand	86	83	82	78	82	71	62	61	57	55	63	54	53	52	54
Norway	x	x	x	x	x	73	76	73	68	67	59	53	45	36	30
Slovak Republic	92	95	96	89	80	76	83	82	69	40	72	75	68	52	24
Sweden	82	76	80	81	84	66	62	61	62	60	55	51	48	51	47
Switzerland ¹	84	73	69	67	55	65	51	41	38	25	44	37	31	27	20
United Kingdom ⁴	83	72	75	73	73	67	55	52	50	47	68	57	54	51	49
OECD mean	85	80	77	72	65	72	66	62	55	48	60	55	49	42	34

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 2000.

3. Public institutions only.

4. Includes only general programmes in upper secondary education.

Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ٢٥

مرتبات المدرسين فى التعليم الأساسى (١٩٩٩)
المرتبات القانونية السنوية للمدرسين فى المؤسسات العامة فى التعليم الأساسى،
بما يعادل الدولار الأمريكى محولاً باستخدام مكافئ القوة الشرائية

Table 25
Teachers' salaries in primary education (1999)
Annual statutory teachers' salaries in public institutions in primary education, in equivalent US dollars converted using PPPs

	Starting salary /minimum training	Salary after 15 years' experience /minimum training	Salary at top of scale /minimum training	Ratio of starting salary to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience (min. train.) to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience to starting salary	Years from starting to top salary	Salary after 15 years' experience (typical train.) per teaching hour
WEI participants								
Argentina ¹	8 306	12 377	14 697	0.8	1.1	1.4	23-24	6
Brazil ²	1 400	7 191	10 877	0.7	1.1	1.5	27	6
Chile ¹	9 000	10 476	14 043	1.1	1.2	1.2	20	10
Colombia ¹	1 300	1 836	13 329	0.6	0.7	1.6	33	7
Jordan	3 700	10 652	27 347	2.2	2.9	1.3	41	11
Mexico ¹	6 110	11 000	13 700	0.8	1.4	1.7	29	13
Peru ¹	4 500	4 787	4 787	0.9	0.9	1.0	3	8
Philippines	9 000	10 640	11 457	2.7	3.0	1.1	32	12
Thailand ¹	5 301	14 208	27 098	1.0	2.3	2.3	37	10
Turkey ¹	14 700	12 177	14 400	1.1	1.1	1.1	35	23
Uruguay ¹	2 400	6 240	7 800	0.6	0.7	1.2	38	20
WEI mean	6 943	9 259	11 731	1.0	1.3	1.4	31	11
OECD countries								
Australia	25 661	36 971	37 502	1.0	1.5	1.4	9	44
Austria	21 804	26 389	44 159	0.9	1.1	1.2	34	39
Belgium (FL)	22 901	30 801	36 594	0.9	1.3	1.3	27	37
Belgium (Fr.)	22 043	29 878	35 685	0.9	1.2	1.4	27	35
Czech Republic	6 806	9 032	12 103	0.5	0.7	1.3	32	12
Denmark	28 140	32 684	32 684	1.1	1.2	1.2	8	51
England	19 999	33 540	33 540	0.9	1.5	1.7	9	m
Finland	18 110	24 799	25 615	0.8	1.1	1.4	20	38
France	19 761	26 599	39 271	0.9	1.2	1.3	34	30
Germany	29 697	36 046	38 996	1.3	1.5	1.2	28	46
Greece	19 327	23 619	28 027	1.3	1.6	1.2	31	30
Hungary	5 763	8 252	11 105	0.5	0.7	1.4	40	14
Iceland	19 939	21 891	25 377	0.7	0.8	1.1	18	34
Ireland	21 940	35 561	40 141	0.8	1.4	1.6	23	39
Italy	19 188	23 137	28 038	0.9	1.0	1.2	35	31
Korea	23 759	39 411	62 281	1.5	2.5	1.7	37	60
Mexico	10 465	13 294	22 345	1.2	1.5	1.3	11	17
Netherlands	25 896	30 881	37 381	1.0	1.2	1.2	25	33
Norway	22 194	25 854	27 453	0.8	0.9	1.2	28	36
New Zealand	16 678	32 573	32 573	0.9	1.8	2.0	8	33
Portugal	18 751	27 465	50 061	1.1	1.6	1.5	26	31
Scotland	19 765	32 858	32 858	0.9	1.5	1.7	11	35
Spain	24 464	28 614	37 317	1.3	1.6	1.2	42	36
Sweden	18 581	24 364	m	0.8	1.1	1.3	m	m
Switzerland	33 209	43 627	51 813	1.2	1.6	1.3	25	49
Turkey	9 116	10 327	11 541	1.2	1.4	1.1	27	14
United States	25 707	34 705	43 094	0.8	1.0	1.4	30	36
OECD mean	20 358	27 597	33 752	1.0	1.3	1.4	25	34

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO/WEI

جدول ٢٥ أ

مرتبات المدرسين في التعليم الأساسي بما فيها جميع الحوافز الإضافية (١٩٩٩)
 المرتبات القانونية السنوية للمدرسين في المؤسسات العامة في التعليم الأساسي،
 بما يعادل الدولار الأمريكي محوّلًا باستخدام مكافئ القوة الشرائية

Table 25a

Teachers' salaries in primary education including all additional bonuses (1999)
 Annual statutory teachers' salaries in public institutions in primary education, in equivalent US dollars converted using PPPs

	Starting salary /minimum training	Salary after 15 years' experience /minimum training	Salary at top of scale /minimum training	Ratio of starting salary to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience (min. train.) to GDP per capita	Percentage additional bonus of years' experience (see Table 25)
WEI participants						
Argentina ¹	2 837	13 327	15 647	0.9	1.2	7.7
Brazil ²	4 818	7 191	10 877	0.7	1.1	n
Chile ³	14 459	15 868	19 435	1.7	1.8	51.5
Indonesia ¹	1 624	2 938	5 598	0.6	1.1	60.0
Jordan ²	8 096	10 652	27 347	2.2	2.9	n
Malaysia ¹	7 056	11 803	17 601	0.9	1.5	7.1
Peru ³	4 752	4 752	4 752	1.0	1.0	11.0
Philippines ¹	12 620	13 715	14 609	3.5	3.8	28.9
Thailand ¹	5 781	14 208	27 098	1.0	2.5	n
Tunisia ¹	11 706	12 877	13 449	2.0	2.2	m
Uruguay ¹	9 842	11 675	14 724	1.2	1.4	83.9
WEI mean	8 237	10 819	15 504	1.4	1.9	16.9

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 2000.

3. Including additional bonuses.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٢٦

مرتبات المدرسين في مرحلة التعليم الثانوى المتوسط (١٩٩٩)
المرتبات القانونية السنوية للمدرسين في المؤسسات العامة في التعليم الثانوى المتوسط ،
بما يعادل الدولار الأمريكى محولاً باستخدام مكافئ القوة الشرائية

Table 26

Teachers' salaries in lower secondary education (1999)

Annual statutory teachers' salaries in public institutions in lower secondary education, in equivalent US dollars converted using PPPs

	Starting salary / minimum training	Salary after 15 years' experience / minimum training	Salary at top of scale / minimum training	Ratio of starting salary to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience (min. train.) to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience to starting salary	Years from starting to top salary	Salary after 15 years' experience (typical train.) per teaching hour
WLI participants								
Argentina	14 426	20 303	25 386	1.3	1.8	1.4	21-23	3
Brazil	11 070	11 180	13 974	1.8	1.7	0.9	23	14
Chile	9 067	10 476	14 041	1.4	1.2	1.2	26	19
Colombia	1 160	1 836	3 499	0.4	0.7	1.6	32	2
Jordan	8 096	10 652	27 347	1.2	2.9	2.3	41	14
Mexico	12 698	20 076	27 772	1.6	2.5	1.6	22	28
Peru	4 235	4 235	4 235	0.9	0.9	1.0	3	m
Philippines	9 658	10 643	11 457	1.7	1.9	1.1	25	17
Thailand	5 781	14 105	27 098	1.0	2.5	2.6	37	22
Turkey	35 082	16 467	17 160	2.6	1.8	1.1	30	36
Vietnam	5 241	6 281	7 582	0.6	0.7	1.2	32	21
WLI mean	8 852	11 511	16 123	1.3	1.9	1.4	29	16
OECD countries								
Australia	26 658	37 138	37 577	1.1	1.5	1.4	8	47
Austria	22 421	27 503	46 735	0.9	1.1	1.2	36	42
Belgium (Fl.)	23 428	32 819	40 017	1.0	1.3	1.4	27	46
Belgium (Fr.)	22 561	31 903	39 115	0.9	1.3	1.4	27	44
Czech Republic	6 806	9 032	12 103	0.5	0.7	1.3	32	13
Denmark	28 140	32 684	32 684	1.1	1.2	1.2	8	51
England	19 999	33 540	33 540	0.9	1.5	1.7	9	m
Finland	20 394	28 225	29 530	0.9	1.2	1.4	20	43
France	21 918	28 757	41 537	1.0	1.3	1.3	34	45
Germany	33 196	38 596	43 945	1.4	1.6	1.2	28	53
Greece	19 650	23 943	28 987	1.3	1.6	1.2	33	38
Hungary	5 763	8 252	11 105	0.5	0.7	1.4	40	15
Iceland	19 939	21 891	25 377	0.7	0.8	1.1	18	34
Ireland	23 033	35 944	40 523	0.9	1.4	1.6	22	49
Italy	20 822	25 397	31 062	0.9	1.1	1.2	35	41
Korea	23 613	39 265	62 135	1.5	2.5	1.7	37	77
Mexico	13 357	15 592	27 643	1.5	1.8	1.2	11	19
Netherlands	26 874	33 056	41 066	1.1	1.3	1.2	24	38
Norway	22 194	25 854	27 453	0.8	0.9	1.2	28	41
New Zealand	16 678	32 573	32 573	0.9	1.8	2.0	8	35
Portugal	18 751	27 465	50 061	1.1	1.6	1.5	26	41
Scotland	19 765	32 858	32 858	0.9	1.5	1.7	11	37
Spain	26 669	31 178	40 082	1.5	1.7	1.2	42	56
Sweden	18 704	24 487	m	0.8	1.1	1.3	m	m
Switzerland	39 162	52 247	60 615	1.4	1.9	1.3	23	61
Turkey	8 144	9 355	10 568	1.1	1.2	1.1	m	16
United States	25 155	33 418	44 397	0.7	1.0	1.3	30	35
OECD mean	21 252	28 629	35 511	1.0	1.4	1.4	25	41

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WLI.

جدول ٢٦ أ

مرتبات المدرسين في التعليم الثانوي المتوسط بما فيها جميع الحوافز الإضافية (١٩٩٩)
المرتبات القانونية السنوية للمدرسين في المؤسسات العامة في التعليم الثانوي المتوسط ،
بما يعادل الدولار الأمريكي محولاً باستخدام مكافئ القوة الشرائية

Table 26a

Teachers' salaries in lower secondary education including all additional bonuses (1999)

Annual statutory teachers' salaries in public institutions in lower secondary education, in equivalent US dollars converted using PPPs

	Starting salary / minimum training	Salary after 15 years' experience / minimum training	Salary at top of scale / minimum training	Ratio of starting salary to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience (min. train.) to GDP per capita	Percentage additional bonus of starting salaries (see Table 26)
WEI participants						
Argentina ²	15 789	22 266	26 759	1.4	1.9	9.4
Brazil ¹	11 970	11 180	13 954	1.8	1.7	n
Chile ¹	14 459	15 868	19 455	1.7	1.8	59.5
Indonesia ¹	1 624	2 938	5 598	0.6	1.1	49.0
Jordan ²	8 096	10 652	27 347	2.2	2.9	n
Malaysia ¹	13 575	21 568	29 822	1.7	2.7	6.9
Peru ¹	4 701	4 701	4 701	1.0	1.0	11.0
Philippines ¹	12 620	13 715	14 609	3.1	3.8	30.9
Thailand ¹	5 781	14 208	27 098	1.0	2.5	n
Tunisia ¹	15 062	16 467	17 169	2.6	2.9	m
Uruguay ¹	9 842	11 675	14 724	1.2	1.4	87.8
WEI mean	10 320	13 203	18 292	1.7	2.2	24.6

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 2000.

3. Including additional bonuses.

Source: OECD/UNESCO/WEI

جدول ٢٧

مرتبات المدرسين في مرحلة التعليم الثانوى العالى (١٩٩٩)
المرتبات القانونية السنوية للمدرسين فى المؤسسات العامة فى التعليم الثانوى العالى،
بما يعادل الدولار الأمريكى محولاً باستخدام مكافئ القوة الشرائية

Table 27

Teachers' salaries in upper secondary education (1999)

Annual statutory teachers' salaries in public institutions in upper secondary education, in equivalent US dollars converted using PPPs

	Starting salary / minimum training	Salary after 15 years' experience / minimum training	Salary at top of scale / minimum training	Ratio of starting salary to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience (min. train.) to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience to starting salary	Years from starting to top salary	Salary after 15 years' experience (typical train.) per teaching hour
WEI participants								
Algeria	14 176	20 993	21 396	1.1	1.5	1.4	25-29	13
Brazil	12 598	16 153	18 336	1.2	2.5	1.3	25	20
Chile	8 027	11 157	14 020	1.1	1.2	1.2	30	19
Colombia	1 207	2 211	3 499	0.5	0.8	1.8	32	2
Jordan	8 096	30 652	27 347	2.2	2.9	1.3	41	14
Malaysia	12 698	20 076	27 772	1.6	2.5	1.6	22	28
Peru	4 235	4 235	4 235	0.9	0.9	1.0	2	9
Philippines	9 628	30 630	11 452	2.7	3.0	1.1	22	17
Thailand	5 781	14 208	27 098	1.0	2.5	2.5	37	22
Tanzania (general)	14 345	19 730	20 577	1.7	1.4	1.1	30	41
Tanzania (vocational)	16 545	13 105	18 886	2.8	2.2	1.1	30	m
Uruguay	5 703	6 744	8 044	0.7	0.8	1.2	32	22
WEI mean	9 852	12 857	17 241	1.7	2.1	1.4	29	17
OECD countries (general programmes)								
Australia	26 658	37 138	37 577	1.1	1.5	1.4	8	48
Austria	24 027	30 376	53 443	1.0	1.2	1.3	34	49
Belgium (Fl.)	29 075	41 977	50 461	1.2	1.7	1.4	25	62
Belgium (Fr.)	28 151	41 079	49 581	1.1	1.7	1.5	25	61
Czech Republic	8 052	10 695	14 316	0.6	0.8	1.3	32	16
Denmark	29 986	40 019	42 672	1.1	1.5	1.3	7	80
England	19 999	33 540	33 540	0.9	1.5	1.7	9	m
Finland	21 047	29 530	31 325	0.9	1.3	1.4	20	47
France	21 918	28 757	41 537	1.0	1.3	1.3	34	49
Germany	35 546	41 745	49 445	1.5	1.8	1.2	28	61
Greece	19 650	23 943	28 987	1.3	1.6	1.2	33	38
Hungary	6 908	10 355	13 217	0.6	0.9	1.5	40	19
Iceland	20 775	25 795	30 954	0.8	1.0	1.2	18	56
Ireland	23 033	35 944	40 523	0.9	1.4	1.6	22	49
Italy	20 822	26 175	32 602	0.9	1.2	1.3	35	43
Korea	23 613	39 265	62 135	1.5	2.5	1.7	37	80
Netherlands	27 133	46 148	54 720	1.1	1.8	1.7	24	53
Norway	22 194	25 854	27 453	0.8	0.9	1.2	28	51
New Zealand	16 678	32 573	32 573	0.9	1.8	2.0	8	37
Portugal	18 751	27 465	50 061	1.1	1.6	1.5	26	46
Scotland	19 765	32 858	32 858	0.9	1.5	1.7	11	36
Spain	29 058	33 988	43 100	1.6	1.8	1.2	39	62
Sweden	20 549	26 210	m	0.9	1.1	1.3	m	m
Switzerland	46 866	62 052	70 548	1.7	2.2	1.3	23	92
Turkey	8 144	9 355	10 568	1.1	1.2	1.1	27	19
United States	25 405	36 219	44 394	0.8	1.1	1.4	30	38
OECD mean	22 839	31 887	39 144	1.0	1.5	1.4	25	50

1. Year of reference 1998

2. Year of reference 2000

Source: OECD/UNESCO/WEI

جدول ٢٧ أ

مرتبات المدرسين في التعليم الثانوى العالى بما فيها جميع الحوافز الإضافية (١٩٩٩)
المرتبات القانونية السنوية للمدرسين فى المؤسسات العامة فى التعليم الثانوى العالى،
بما يعادل الدولار الأمريكى محولا باستخدام مكافئ القوة الشرائية

Table 27a

Teachers' salaries in upper secondary education including all additional bonuses (1999)
Annual statutory teachers' salaries in public institutions in upper secondary education, in equivalent US dollars converted using PPPs

	Starting salary / minimum training	Salary after 15 years' experience / minimum training	Salary at top of scale / minimum training	Ratio of starting salary to GDP per capita	Ratio of salary after 15 years' experience (min. train.) to GDP per capita	Percentage additional bonus of starting salaries (see Table 27)
WEI participants						
Argentina ¹	15 789	22 266	26 759	1.4	1.9	9.4
Brazil ¹	12 598	16 103	18 556	1.9	2.5	n
Chile ²	14 644	16 214	19 597	1.7	1.9	61.5
Indonesia ¹	1 689	3 537	5 598	0.6	1.3	40.0
Jordan ²	8 096	10 652	27 347	2.2	2.9	n
Malaysia ¹	13 575	21 568	29 822	1.7	2.7	6.9
Peru ²	4 701	4 701	4 701	1.0	1.0	11.0
Philippines ¹	12 620	13 715	14 609	3.5	3.8	30.9
Thailand ¹	5 781	14 208	27 098	1.0	2.5	n
Tunisia (general) ¹	18 235	19 770	20 577	3.2	3.4	n
Tunisia (vocational) ¹	16 545	18 105	18 886	2.9	3.2	n
Uruguay ¹	10 305	12 489	15 585	1.2	1.5	80.7
WEI mean	11 215	14 444	19 095	1.9	2.4	23.1

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 2000.

3. Including additional bonuses.

Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ٢٨

الوقت المخصص للتعليم (١٩٩٩)

إجمالي الوقت المخصص للتعليم سنوياً للطلاب في عمر ٩ سنوات إلى ١٤ سنة (بالساعات)

Table 28
Intended instruction time (1999)
Total intended instruction time per year for students 9 to 14 years of age (in hours)

	Ages						Total 9-11	Total 12-14
	9	10	11	12	13	14		
WEI participants								
Argentina ¹	729	729	729	816	936	936	2 187	2 688
Brazil ¹	800	800	800	800	800	800	2 400	2 400
Chile	1 140	900	900	990	990	1 020	2 940	3 000
Egypt ¹	918	1 053	1 053	972	1 026	1 026	3 024	3 024
Indonesia ¹	1 114	1 172	1 231	1 231	1 231	1 231	3 516	3 692
Jordan ¹	777	916	944	944	974	974	2 646	2 892
Malaysia ¹	964	1 005	1 005	1 189	1 189	1 189	2 973	3 567
Paraguay ¹	660	660	660	912	912	912	1 980	2 736
Peru ¹	774	774	774	903	903	903	2 322	2 709
Philippines ¹	1 067	1 067	1 067	1 467	1 467	1 467	3 300	4 400
Russian Federation ¹	756	675	837	864	1 143	945	2 268	2 952
Thailand ²	1 080	1 200	1 200	1 167	1 167	1 167	3 480	3 500
Tunisia ¹	960	960	960	840	900	900	2 880	2 640
Uruguay ¹	455	455	455	1 295	1 295	1 517	1 365	4 107
Zimbabwe ¹	753	753	753	753	1 289	1 289	2 259	3 331
WEI mean	863	875	891	1 009	1 081	1 085	2 629	3 176
OECD countries								
Australia	m	m	m	a	1 013	1 017	m	m
Austria	m	m	m	1 002	1 156	1 249	m	3 407
Belgium (Fl.)	m	m	m	a	960	960	m	m
Belgium (Fr.)	m	m	m	1 048	1 048	m	m	m
Czech Republic	m	m	m	798	827	887	m	2 512
Denmark	m	m	m	840	900	930	m	2 670
England	m	m	m	940	940	940	m	2 820
Finland	m	m	m	684	855	855	m	2 394
France	m	m	m	841	979	979	m	2 799
Germany	m	m	m	864	921	921	m	2 706
Greece	m	m	m	1 036	1 036	1 036	m	3 108
Hungary	m	m	m	780	902	902	m	2 584
Iceland	m	m	m	793	817	817	m	2 427
Ireland	m	m	m	935	935	935	m	2 806
Italy	m	m	m	1 105	1 105	1 105	m	3 315
Japan	m	m	m	875	875	875	m	2 625
Korea	m	m	m	867	867	867	m	2 601
Mexico	m	m	m	1 167	1 167	1 167	m	3 500
Netherlands	m	m	m	1 067	1 067	1 067	m	3 200
New Zealand	m	m	m	903	988	988	m	2 879
Norway	m	m	m	770	855	855	m	2 480
Portugal	m	m	m	930	930	930	m	2 790
Scotland	m	m	m	1 000	1 000	1 000	m	3 000
Spain	m	m	m	794	870	870	m	2 534
Sweden	m	m	m	741	741	741	m	2 222
Turkey	m	m	m	864	864	864	m	2 592
United States	m	m	m	m	m	980	m	m
OECD mean	m	m	m	902	947	951	m	2 781

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI.

جدول ٢٩

توزيع الوقت المخصص للتعليم حسب الموضوع ، للأعمار من ٩ سنوات

إلى ١١ سنة (١٩٩٩)

النسبة المئوية للوقت المخصص للتعليم من إجمالي الوقت المخصص لتعليم الطلاب من عمر ٩ سنوات إلى ١١ سنة ، حسب المادة الدراسية ، وتقسيم الوقت بين الأجزاء الإجبارية وغير الإجبارية من المقرر الدراسي

Table 29
Distribution of instruction time by subject, ages 9-11 (1999)
Intended instruction time as a percentage of total intended instruction time for students 9 to 11 years of age, by subject,
and division of instruction time into compulsory and non compulsory parts of the curriculum

	Reading and writing/ mother tongue	Mathematics	Science	Social studies	Modern foreign languages	Technology	Arts	Physical education	Religion	Vocational skills	Other	Total compulsory part	Flexible part
WLI participants													
Argentina ¹	19	19	15	15	7	4	7	7	5	2	0	94	7
Chile ¹	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	88	12
Egypt ¹	34	16	5	4	5	2	4	5	5	2	15	100	m
Indonesia ¹	22	22	13	11	2	2	5	5	5	11	5	100	a
Jordan ¹	24	16	13	8	12	2	3	6	9	5	3	100	a
Malaysia ¹	21	13	10	8	14	0	4	4	13	4	0	93	7
Paraguay ¹	39	15	9	11	8	7	11	7	8	8	11	100	a
Peru ¹	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	79	30
Philippines ¹	13	13	13	14	13	0	8	4	2	13	13	100	a
Russian Federation ²	35	17	7	7	8	7	7	7	2	m	5	81	0
Switzerland ¹	14	10	8	8	8	8	8	8	8	23	19	86	14
Tunisia ¹	27	13	5	8	2	2	3	3	4	2	36	100	a
Uruguay ¹	28	19	13	10	2	2	9	5	2	2	2	100	a
Zimbabwe	17	17	14	11	17	0	8	5	8	3	3	100	n
WLI mean	22	15	10	9	7	2	6	5	4	6	10	94	5

1. Year of reference 1998

2. Year of reference 2000

Source: OECD/UNESCO WLI

جدول ٣٠

توزيع الوقت المخصص للتعليم حسب الموضوع ، للأعمار من ١٢ سنة إلى ١٤ سنة (١٩٩٩)

النسبة المئوية للوقت المخصص للتعليم من إجمالي الوقت المخصص لتعليم الطلاب من عمر ١٢ سنة إلى ١٤ سنة ، حسب المادة الدراسية ، وتقسيم الوقت بين الأجزاء الإجبارية وغير الإجبارية من المقرر الدراسي

Table 30
Distribution of instruction time by subject, ages 12-14 (1999)
Intended instruction time as a percentage of total intended instruction time for students 12 to 14 years of age, by subject, and division of instruction time into compulsory and non-compulsory parts of the curriculum

	Reading and writing/ mother tongue	Mathematics	Science	Social studies	Modern foreign languages	Technology	Arts	Physical education	Religion	Vocational skills	Other	Total compulsory part	Flexible part
WEI participants													
Argentina ¹	13	13	13	13	8	8	8	8	4	4	3	93	7
Chile ¹	8	8	8	8	8	8	8	8	2	2	2	100	n
India ¹	29	14	11	8	14	n	6	6	6	3	8	100	n
Indonesia ¹	16	16	11	13	6	4	5	5	5	15	5	100	n
Jordan ²	20	13	15	9	16	n	1	4	9	6	3	100	n
Malaysia ¹	14	11	11	14	11	5	5	5	4	5	n	99	10
Paraguay ¹	21	13	15	14	n	13	11	n	n	n	8	100	n
Peru ¹	14	14	12	23	6	n	6	6	6	7	0	93	7
Philippines ¹	9	9	9	9	9	18	6	3	2	n	9	82	18
Russian Federation ¹	23	14	18	14	8	6	4	n	n	n	0	81	18
Thailand ¹	13	6	9	11	n	n	3	9	n	6	14	69	31
Tunisia ¹	17	14	5	15	5	5	7	10	5	n	17	100	n
Uruguay ¹	13	13	19	18	8	n	5	5	n	n	n	81	19
Zimbabwe ¹	14	14	11	9	14	9	7	4	7	10	3	100	n
WEI mean	16	13	12	13	7	5	6	6	4	4	7	92	8
OECD countries													
Australia	12	12	11	11	6	9	8	9	n	n	1	80	20
Austria	11	14	13	11	9	5	11	10	5	2	9	100	n
Belgium (Fl.)	14	13	5	9	14	6	6	6	6	n	n	80	20
Belgium (Fr.)	15	13	6	12	12	3	3	9	6	n	4	87	18
Czech Republic	14	14	13	18	11	n	9	7	n	4	5	94	6
Denmark	20	13	12	11	10	n	9	7	3	n	3	90	10
England	12	12	12	14	16	13	5	8	5	n	2	100	n
Finland	20	12	10	10	9	4	8	8	4	n	16	100	n
France	17	14	12	12	11	7	7	11	n	n	1	93	7
Germany	14	13	10	12	16	4	10	10	5	1	2	96	4
Greece	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n
Hungary	12	12	12	10	9	2	7	6	n	4	4	78	22
Iceland	15	12	8	7	15	n	14	9	3	6	n	88	12
Ireland	24	12	10	19	10	n	n	5	7	n	2	88	12
Italy	23	10	10	14	11	9	13	7	3	n	n	100	n
Japan	14	12	11	12	13	8	13	10	n	n	8	100	n
Korea	14	12	12	11	12	5	10	9	n	4	6	93	7
Mexico	14	14	19	18	9	9	6	6	n	3	3	100	n
Netherlands	10	10	8	11	14	5	7	9	n	n	3	78	22
New Zealand	17	16	14	14	n	8	4	11	n	n	n	84	16
Norway	16	13	9	11	16	n	8	10	7	n	10	100	n
Portugal	13	13	15	17	10	n	10	10	3	n	10	100	n
Scotland	12	12	9	9	7	9	9	6	7	n	n	80	20
Spain	18	13	10	10	11	5	12	8	n	n	n	88	12
Sweden	22	14	12	13	12	n	3	8	n	n	10	94	6
Turkey	14	11	8	11	11	8	4	3	5	5	n	83	17
United States	17	16	14	12	7	n	7	12	1	5	7	100	n
OECD mean	15	13	11	12	11	5	8	8	3	1	5	92	8

1. Year of reference 1998

2. Year of reference 2000

Source: OECD-UNESCO WET

جدول ٣١
النسبة المئوية للأفراد التعليميين من القوة العاملة التي يتراوح عمرها
بين ٢٥ سنة و ٦٤ سنة (١٩٩٩)

Table 31
Educational personnel as a percentage of the labour force aged 25 to 64 (1999)

	All levels of education			Primary and secondary education			Tertiary education		
	Classroom teachers, academic staff & other teachers	Other educational personnel	Total educational personnel	Classroom teachers, academic staff & other teachers	Other educational personnel	Total educational personnel	Classroom teachers, academic staff & other teachers	Other educational personnel	Total educational personnel
WEI participants									
Argentina ¹	5.9	n	5.9	4.4	n	4.4	1.0	n	1.0
Brazil ¹	3.9	m	m	4.1	m	m	0.3	m	m
Chile ¹	2.4	0.4	2.8	2.1	0.4	2.5	m	m	m
Indonesia ²	1.0	0.5	1.5	2.6	0.4	3.0	0.3	0.1	0.4
Malaysia ¹	4.2	1.9	6.1	3.5	1.2	4.7	0.2	0.0	0.2
Paraguay ¹	3.5	1.4	4.9	3.1	1.4	4.5	0.1	n	0.1
Peru ¹	4.9	1.7	6.6	3.8	1.1	4.9	0.6	0.1	0.7
Philippines ¹	2.9	0.3	3.2	2.3	0.3	2.5	0.4	m	m
Thailand	3.0	0.3	3.3	2.1	m	2.1	0.2	m	m
Tunisia ¹	6.6	3.1	9.7	6.0	2.3	8.3	0.3	0.1	0.4
Uruguay ¹	4.3	m	m	2.8	m	m	1.1	m	m
Zimbabwe	3.1	m	m	3.1	m	m	0.1	m	m
WEI mean	4.0	1.2	5.1	3.2	1.0	4.1	0.4	0.1	0.4
OECD countries									
Australia ¹	3.7	m	m	3.1	m	m	0.6	m	m
Austria	4.7	m	m	3.2	m	m	0.8	m	m
Belgium (Fl.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	3.5	0.6	4.1	2.2	0.5	2.7	1.0	n	1.1
Czech Republic ⁴	3.7	3.1	7.0	2.7	2.1	4.8	0.5	0.4	0.9
Denmark	m	m	m	4.5	m	m	m	m	m
Finland	4.3	4.2	8.5	4.0	1.7	4.7	0.8	0.9	1.7
France	4.5	2.8	7.3	3.3	2.2	5.5	0.6	0.3	0.8
Germany	3.9	m	m	2.4	m	m	0.9	m	m
Hungary	6.2	2.8	9.0	4.6	1.8	6.4	0.7	m	m
Iceland	7.8	3.5	11.4	4.3	2.4	6.7	1.2	0.4	1.6
Ireland	4.7	0.6	5.3	3.8	0.1	3.9	0.8	0.5	1.3
Italy	4.7	1.7	6.4	3.6	1.5	5.1	0.4	n	0.4
Japan	3.0	1.1	4.2	1.9	0.7	2.6	0.9	0.4	1.3
Korea	2.7	0.8	3.5	1.8	0.5	2.2	0.8	0.1	1.1
Luxembourg	3.7	m	m	3.3	m	m	m	m	m
Mexico	4.9	3.9	8.8	3.6	2.8	6.5	0.7	0.7	1.4
Netherlands	m	m	m	3.4	m	m	m	m	m
New Zealand	4.7	1.6	6.3	3.4	0.5	3.9	0.8	1.0	1.7
Norway	5.2	m	m	4.4	m	m	0.7	m	m
Spain	5.2	m	m	3.8	m	m	0.9	m	m
Sweden	4.2	m	m	3.4	m	m	0.8	m	m
Switzerland	3.9	m	m	2.8	m	m	0.8	m	m
Turkey	3.4	m	m	2.9	m	m	0.4	m	m
United Kingdom	3.8	m	m	1.1	m	m	0.4	m	m
United States ⁴	4.2	3.9	8.1	2.8	2.4	5.2	0.9	1.3	2.2
OECD mean	4.4	2.4	6.9	3.2	1.5	4.6	0.7	0.5	1.3

¹ Year of reference 1998.

² Year of reference 2000.

³ The figures for teaching staff are expressed in full-time equivalents.

⁴ The figures in the column «Other educational personnel» are expressed in full time equivalents.

Source: OECD/UNESCO/WEI

جدول ٣٢
توزيع المعلمين حسب مؤهلاتهم (١٩٩٩)

Table 32
Distribution of teachers by teachers qualification (1999)

	Below upper secondary education		Upper secondary education incomplete tertiary education		ISCED 5B ¹		ISCED 5A & 6	
	no teacher training	with teacher training	no teacher training	with teacher training	no teacher training	with teacher training	no teacher training	with teacher training
Primary education								
Argentina ¹	1.2	x	51.9	x	19.1	x	25.8	x
Brazil ¹	11.9	x	66.5	x	n	n	21.6	x
Chile ¹	n	n	5.8	n	n	n	0.5	93.7
China ¹	5.4	x	51.8	x	12.1	x	0.5	x
Egypt ¹	0.2	x	76.8	x	x	x	24.0	x
Indonesia ²	7.6	n	2.1	51.8	12.1	2.7	n	6.4
Jordan ¹	0.1	x	0.4	x	48.6	x	50.9	x
Malaysia ¹	n	n	3.4	n	n	96.6	n	n
Peru ¹	n	n	2.6	12.7	12.7	83.1	n	n
Philippines ¹	n	n	n	n	n	n	n	100
Thailand	x	x	17.7	n	n	n	82.1	n
Tunisia ¹	n	6.4	n	79.2	n	14.5	n	n
Zimbabwe	n	n	5.6	n	n	90.6	n	1.7
WEI mean	1.6	0.5	22.8	11.2	10.1	22.1	15.8	11.7
Lower secondary education								
Argentina ¹	1.2	x	33.9	x	19.1	x	25.8	x
Brazil ¹	11.0	x	23.2	x	n	n	25.8	x
Chile ¹	n	n	5.8	n	n	n	0.5	93.7
China ¹	n	x	47.3	x	20.7	x	12.0	x
Egypt ¹	0.1	x	11.0	x	x	x	39.0	x
Indonesia ²	n	n	n	n	40.0	21.1	1.0	15.7
Jordan ¹	0.1	x	0.4	x	48.6	x	50.9	x
Malaysia ¹	n	n	3.6	n	n	37.7	n	58.7
Peru ¹	n	n	9.2	8.1	2.7	80.1	n	n
Philippines ¹	n	n	n	n	n	n	n	100
Thailand	x	x	9.4	n	n	n	90.6	n
Tunisia ¹	n	1.4	n	14.6	n	28.8	n	55.2
Zimbabwe	n	n	1.2	n	n	71.6	n	27.0
WEI mean	0.2	0.1	11.1	1.7	11.6	18.4	26.1	28.5
Upper secondary education								
Argentina ¹	1.2	x	33.9	x	19.1	x	25.8	x
Brazil ¹	0.2	x	10.5	x	n	n	59.1	x
Chile ¹	n	n	7.7	n	n	n	7.2	93.7
China ¹	n	x	4.0	x	50.2	x	55.1	x
Egypt ¹	n	x	23.7	x	x	x	76.1	x
Indonesia ²	n	n	n	n	10.5	21.6	6.8	61.1
Jordan ¹	1.6	x	2.7	x	15.3	x	80.4	x
Malaysia ¹	n	n	3.6	n	n	17.7	n	58.7
Peru ¹	n	n	9.2	8.1	2.7	80.1	n	n
Philippines ¹	n	n	n	n	n	n	n	100
Thailand	x	x	9.4	n	n	n	90.1	n
Tunisia ¹	n	2.4	n	1.3	n	11.0	n	85.3
Zimbabwe	n	n	1.2	n	n	71.6	n	27.0
WEI mean	0.2	0.2	8.2	0.7	8.3	17.1	13.2	32.1

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO/WEI.

جدول ٣٣
العدد القانوني لساعات التدريس السنوية (١٩٩٩)
صافي الاتصال المباشر بالساعات سنوياً في المؤسسات العامة ، حسب مرحلة التعليم

Table 33
Statutory number of teaching hours per year (1999)
Net contact time in hours per year in public institutions, by level of education

	Primary education	Lower secondary education	Upper secondary education, general programmes	Upper secondary education, vocational programmes
WEI participants				
Argentina ¹	810	900	900	1 014
Brazil ¹	990	800	800	800
Chile ¹	860	860	860	860
Indonesia ¹	1 260	718	738	738
Jordan ¹	745	745	745	745
Malaysia ¹	762	778	778	513
Paraguay ¹	696	774	870	922
Peru ¹	774	619	619	a
Philippines ¹	1 176	1 176	1 176	a
Russian Federation ¹	686	686	686	a
Sri Lanka ¹	1 260	1 260	1 260	m
Thailand ¹	760	652	652	615
Tunisia ¹	735	548	548	a
Uruguay ¹	732	712	712	712
Zimbabwe ¹	975	936	936	936
WEI mean	869	812	819	871
OECD countries				
Australia	996	955	941	m
Austria	684	658	623	623
Belgium (fl.)	840	720	675	533
Belgium (Fr.)	854	711	671	1 008
Czech Republic	739	709	680	660
Denmark	644	644	500	a
Finland	656	656	627	m
France	892	634	589	653
Germany	783	733	685	695
Greece	780	629	629	629
Hungary	583	555	555	555
Iceland	636	636	464	464
Ireland	915	735	735	a
Italy	748	612	612	612
Korea	658	507	492	507
Mexico	800	832	m	m
Netherlands	930	868	868	843
New Zealand	985	930	874	a
Norway	713	633	505	589
Portugal	900	666	594	594
Scotland	950	893	893	a
Spain	788	561	548	548
Switzerland	884	859	674	727
Turkey	720	576	504	960
United States	958	961	943	943
OECD mean	807	716	662	692

1. Year of reference 1998.

2. Year of reference 2000.

Source: OECD/UNESCO WEI

جدول ٣٤

شروط التدريب السابق للعمل للمدرسين الجدد في المؤسسات العامة حسب مرحلة التعليم (٢٠٠٠)

Table 34 Pre-service training requirements for new teachers in public institutions by level of education (2000)

Level of education	Options	Teacher qualifications level after training	Qualifications to enter teacher training	Specific studies	Duration of pre-service teacher training (years)				Provider of training programme
					Psychological studies	Teaching practice	Total duration of pre-service training	Total duration of tertiary training	
Pre-primary									
Argentina	1	SB	1A	x	x	x	2.5	2.5	Instituto de Formación Docente (Teaching Career Institutes)
Brazil	1	SA	2A	x	x	x	4.0	x	Secondary education institutions
	2	SA	1A	x	x	x	4.0	4.0	Universities
	3	SB	1A	x	x	x	3.0	4.0	Tertiary institutions (universities and non-universities)
Chile	1	SA	1 (A or B)	0.5	3.0	1.0	4.5	4.5	Universities or professional institutes
Indonesia	1	SB	2A	2	0.5	0.5	3.0	4.0	Teacher training school for kindergarten
	2	SB	3A	1	0.5	0.5	2.0	2.0	Teacher training institute
	3	SA	3A	2.5	1	0.5	4.0	4.0	Teacher training institute
Malaysia	1	SB	3A, 3C	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Teachers Training College, Special teachers training institute or Islamic Teachers Training college
Paraguay	1	1 (A or B)	2A	x	x	x	3.0	x	Secondary education institutions
	2	SB	1 (A or B)	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Teachers Training Institute or Centros Regionales
	3	SA	1 (A or B)	x	x	0.5	4.0	4.0	Universities
Peru	1	SA, SB, A	1	1.8	2.6	0.6	5.0	5.0	Universities, Teachers Training Institutes
Philippines ¹	1	SA	1A	2.0	1.5	0.5	4.0	4.0	Universities offering teacher training
Russian Federation	1	SB	3B	x	x	x	at least 2	at least 2	
Thailand	1	SA	1A	2.5	1.0	0.5	4.0	4.0	Universities, higher education institutions
	2	SB	SA	x	1.0	x	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
	3	SB	3A	x	1.0	x	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
Uruguay	1	SB	3A, 3B	x	x	x	3.0	3.0	Administración de Educación Pública, Dirección de Formación Docente
Primary									
Argentina	1	SB	3A	x	x	x	2.5	2.5	Instituto de Formación Docente (Teaching Career Institutes)
Brazil	1	SA	2A	x	x	x	4.0	x	Secondary education institutions
	2	SA	1A	x	x	x	4.0	4.0	Universities
	3	SB	1A	x	x	x	3.0	3.0	Tertiary institutions (universities and non-universities)
Chile	1	SA	1A, 3B	1.0	2.0	1.0	4.0	4.0	Universities or professional institutes
Indonesia	1	SB	2A	2	0.5	0.5	3.0	4.0	Teacher training school for kindergarten
Malaysia	1	SB	3A, 3C	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Teachers Training College, Special teachers training institute or Islamic Teachers Training college
Paraguay	1	1 (A or B)	2A	x	x	x	3.0	x	Secondary education institutions
	2	SB	1 (A or B)	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Teachers Training Institute or Centros Regionales
	3	SA	1 (A or B)	x	x	0.5	4.0 - 5.0	4.0 - 5.0	Universities
Peru	1	SA, SB, A	1	4.0	2.6	0.6	7.0	7.0	Universities, Teachers Training Institutes
Philippines ¹	1	SA	1A	2.0	1.5	0.5	4.0	4.0	Universities offering teacher training
Russian Federation	1	SA	3B	x	x	x	at least 2	at least 2	
Thailand	1	SA	1A	2.5	1.0	0.5	4.0	4.0	Universities, higher education institutions
Uruguay	1	SB	3A, 3B	x	x	x	3.0	3.0	Administración de Educación Pública, Dirección de Formación Docente
Lower secondary									
Argentina	1	SB	3A	x	x	x	2.5	2.5	Instituto de Formación Docente (Teaching Career Institutes)
	2	SB	3A	x	x	x	4.0	4.0	Instituto de Formación Docente (Teaching Career Institutes)
Brazil	1	SA	2A	x	x	x	4.0	4.0	Universities
Chile	1	SA	1A, 3B	1.0	2.0	1.0	4.0	4.0	Universities or professional institutes
Indonesia	1	SB	2A	2	0.5	0.5	3.0	3.0	Teacher training institute
	2	SA/B	3A	2	0.5	0.5	3.0	3.0	Teacher training institute
	3	SA	3A	2.5	1	0.5	4.0	4.0	Teacher training institute
Malaysia	1	SA	3A	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Universities
	2	SA	3A	1.0	0.7	0.3	4.0	4.0	Universities and/or Teachers Training Colleges
Paraguay	1	SB	1 (A or B)	1.5	1.5	1.0	4.0	4.0	Teachers Training Institute or Centros Regionales
	2	SA	1 (A or B)	x	x	x	4.5 - 6.0	4.5 - 6.0	Universities
Peru	1	SA, SB, A	1	1.8	2.6	0.6	5.0	5.0	Universities, Teachers Training Institutes
Philippines ¹	1	SA	1A	2.0	1.5	0.5	4.0	4.0	Universities offering teacher training
Russian Federation	1	SA	3B	x	x	x	5.0	5.0	
Thailand	1	SA	1A	2.5	1.0	0.5	4.0	4.0	Universities, higher education institutions
	2	SB	3A	x	1.0	x	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
	3	SB	3A	x	1.0	x	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
Uruguay	1	SB	3A, 3B	x	x	x	4.0	4.0	Administración de Educación Pública, Dirección de Formación Docente
Upper secondary (general)									
Argentina	1	SB	3A	x	x	x	4.0	4.0	Instituto de Formación Docente (Teaching Career Institutes)
	1	SA	3A	x	x	x	5.6	5.6	Universities
Brazil ¹	1	SA	3A	x	x	x	4.0	4.0	Universities
Chile ²	1	SA	1A, 3B	2.5	1.5	1.0	5.0	5.0	Universities or professional institutes
Indonesia ¹	1	SB	3A	2	0.5	0.5	3.0	3.0	Teacher training institute
	2	SA/B	3A	2	0.5	0.5	3.0	3.0	Teacher training institute
	3	SA	3A	2.5	1	0.5	4.0	4.0	Teacher training institute
Malaysia	1	SA	3A	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Universities
	2	SA	3A	1.0	0.7	0.3	4.0	4.0	Universities and/or Teachers Training Colleges
Paraguay	1	SB	1 (A or B)	1.0	1.0	1.0	3.0	3.0	Teachers Training Institute or Centros Regionales
	2	SA	1 (A or B)	x	x	x	4.5 - 6.0	4.5 - 6.0	Universities
Peru ¹	1	SA, SB, A	1	1.8	2.6	0.6	5.0	5.0	Universities, Teachers Training Institutes
Philippines ¹	1	SA	1A	2.0	1.5	0.5	4.0	4.0	Universities offering teacher training
Russian Federation	1	SA	3B	x	x	x	5.0	5.0	
Thailand ¹	1	SB	3A	x	1.0	0.5	1.5	1.5	Universities, higher education institutions
	2	SB	3B	x	1.0	x	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
	3	SA	1A	x	1.0	x	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
	4	SB	3A	x	1.0	x	1.0	1.0	Universities, higher education institutions
Uruguay ¹	1	SB	3A, 3B	x	x	x	4.0	4.0	Administración de Educación Pública, Dirección de Formación Docente

1. Year of reference: 1995

2. Data also refers to DCFD Vocational programmes

Source: OECD-UNESCO WPI

جدول ٣٥
إسهامات العوامل المختلفة في تغيير تكاليف المرتب القانوني للمدرسين بعد ١٥ سنة
من الخبرة العملية
(بالدولار الأمريكي محولاً باستخدام مكافئ القوة الشرائية) لكل طالب مقيد
بالنسبة للمتوسط السائد في الدولة

Table 35
Contributions of various factors to change in statutory teachers' salary costs at 15 years' experience
(US\$ converted using PPPs) per student enrolled relative to the country average

Country average statutory salary cost per student enrolled	Incremental or decremental effect of specified factor (in US dollars per student converted using PPPs)					Statutory salary costs per student enrolled	
	Statutory salary (after 15 years' experience)	Students' hours of instruction	Teachers' teaching hours	Class size	Two or more of the other factors jointly considered		
1	2	3	4	5	6	1 + 2 + 3 + 4 + 5	
Primary education							
Argentina	352	126	-70	24	81	-10	504
Brazil	352	-75	-41	29	-30	8	242
Chile	352	53	27	2	-78	-15	342
Indonesia	352	-282	107	-111	95	-81	81
Malaysia	352	73	31	47	-11	16	510
Peru	352	-187	-53	51	-24	9	151
Philippines	352	59	61	-93	-49	-24	306
Thailand	352	197	97	48	42	49	703
Tunisia	352	145	19	62	-46	4	538
Uruguay	352	-110	-176	64	396	-222	304
Lower secondary education							
Argentina	479	382	-85	-63	365	5	1 083
Brazil	479	-19	-127	-11	-10	11	323
Chile	479	-48	-44	-44	-20	17	342
Indonesia	479	-404	62	28	14	-86	93
Malaysia	479	348	44	2	68	95	1 037
Peru	479	-305	-82	98	117	-91	217
Philippines	479	41	166	-161	-153	-24	267
Thailand	479	106	34	95	-94	-16	605
Tunisia	479	199	-92	204	-88	-64	638
Uruguay	479	-220	123	47	136	-106	458

Source: OECD/UNESCO WEL.

How to read the table!

Expenditure per student on teachers' salaries can be estimated from teachers' salaries, students' hours of instruction, teachers' hours of teaching, and class size, calculated on the basis of student-teacher ratios.

This chart shows how the different factors influence expenditure in each country. It illustrates the effect on salary costs of each individual factor in turn, by showing the national value for that factor and assuming that all other factors are at the WEL average level.

How to read each column?

Column 1 shows expenditure on teachers' salaries per student, if all four factors are at WEL average level. In other words, this column shows WEL average expenditure per student.

Column 2 shows the effect on teachers' salary costs per student if students' hours of instruction, teaching time and class size are at the WEL average, but teachers' salaries are at the national level. Since higher teachers' salaries lead to an increase in costs per student, a positive value indicates that salaries are above the WEL average.

Column 3 shows the effect on teachers' salary costs per student if the other three factors are at the WEL average, but the number of hours of instruction is at the national level. Since more hours of instruction per student lead to an increase in costs per student, a positive value indicates that hours of instruction are above the WEL average.

Column 4 shows the effect on teachers' salary costs per student if the other three factors are at the WEL average, but the number of teaching hours is at the national level. In this case, if teachers teach more hours costs per student decrease. A positive value therefore indicates that teaching hours are below the WEL average.

Column 5 shows the effect on teachers' salary costs per student if the other three factors are at the WEL average, but class size is at the national level. Again, since costs increase if fewer students are in a class, a positive value indicates that class sizes are above the WEL average.

Column 6 shows the residual value due to the interaction of all four factors.

Column 7 shows the teachers' salary costs per student for each country. This is the sum of columns 1 to 6.

كيف تقرأ الجدول (٣٥) ؟

يمكن تقدير التكاليف لكل طالب بالنسبة لمرتبات المدرسين من خلال مرتبات المدرسين وساعات التعليم للطلاب وساعات تدريس المدرسين وحجم الفصل ، التي تحسب على أساس نسبة الطالب – المدرس .

يوضح هذا الجدول العوامل المختلفة التي تؤثر على التكاليف في كل دولة . ويبين بالمقابل تأثير كل عامل على حدة على تكاليف المرتبات ، بتوضيح القيمة الوطنية لهذا العامل وبفرض أن جميع العوامل الأخرى تكون في مستوى المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي للتعليم .

كيف تقرأ كل عمود؟

يوضح العمود الأول تكلفة كل طالب بالنسبة لمرتبات المدرسين ، إذا كانت كل العوامل الأربعة عند المستوى السائد في دول المؤشر العالمي. وبمعنى آخر ، يوضح هذا العمود متوسط تكاليف كل طالب السائدة في دول المؤشر .

يوضح العمود الثاني تأثير تكلفة كل طالب بالنسبة لمرتبات المدرسين إذا كانت ساعات التعليم لكل طالب ووقت التدريس وحجم الفصل مماثلة للمستوى السائد في دول المؤشر العالمي للتعليم ، ولكن مرتبات المدرسين مماثلة للمستوى الوطني. ونظراً لأن ارتفاع مرتبات المدرسين يؤدي إلى زيادة التكاليف لكل طالب ، فإن القيمة الإيجابية تشير إلى أن المرتبات أعلى من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي.

يوضح العمود الثالث تأثير تكلفة كل طالب بمرتبات المدرسين إذا كانت العوامل الثلاثة الأخرى مماثلة للمتوسط السائد في دول المؤشر العالمي، ولكن عدد ساعات التعليم مماثلة للمتوسط الوطني. ونظراً لأن زيادة عدد ساعات التعليم لكل طالب تؤدي إلى زيادة تكلفة كل

طالب ، فإن القيمة الإيجابية تشير إلى أن ساعات التدريس أطول من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي.

يوضح العمود الرابع تأثير تكلفة كل طالب بمرتبات المدرسين إذا كانت العوامل الثلاثة الأخرى مماثلة للمتوسط السائد في دول المؤشر العالمي، ولكن عدد ساعات التدريس مماثلة للمتوسط الوطني. وفي هذه الحالة إذا عمل المدرسون لساعات أطول ، فإن تكلفة كل طالب تتناقص . ومن ثم فإن القيمة الإيجابية تشير إلى أن ساعات التدريس أقل من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي.

يوضح العمود الخامس تأثير تكلفة كل طالب بمرتبات المدرسين إذا كانت العوامل الثلاثة الأخرى مماثلة للمتوسط السائد في دول المؤشر العالمي، ولكن حجم الفصل مماثل للمستوى الوطني، ومرة أخرى ولأن التكلفة تزداد إذا قل عدد الطلاب في الفصل ، فإن القيمة الإيجابية تشير إلى أن حجم الطلاب في الفصل أكبر من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي.

يوضح العمود السادس القيمة المتبقية بسبب تفاعل جميع العوامل الأربعة الأخرى .

يوضح العمود السابع تكلفة كل طالب بمرتبات المدرسين في كل دولة . وهو حاصل جمع الأعمدة من ١ إلى ٥ .

جدول ٣٦
العوامل التي تسهم في تغيير تكاليف المرتب القانوني للمدرسين
بعد ١٥ سنة من الخبرة العملية في المؤسسات العامة

Table 36
Factors contributing to change in statutory teachers' salary cost at 15 years' experience in public institutions¹

	Statutory salary (after 15 years' experience)	Students' hours of instruction	Teachers' teaching hours	Student /teaching staff ratio	Class size	Country statutory salary cost per teaching hour	Statutory salary costs per student enrolled
	A	B	C	D	E = (B*D)/C	F = A/C	G = A/D
Primary education							
Argentina	12 377	729	810	24.6	22.1	16	504
Brazil	7 191	800	800	29.7	29.7	9	242
Chile	10 476	980	860	30.7	34.9	18	342
Egypt	m	913	965	23.5	22.3	m	m
Indonesia	1 836	1 187	1 260	22.8	21.4	2	51
Malaysia	11 017	991	762	21.6	28.1	15	510
Paraguay	m	690	696	19.9	19.7	m	m
Peru	4 282	774	774	28.4	28.4	6	151
Philippines	10 640	1 067	1 176	34.8	31.6	17	306
Russian Federation	m	756	686	17.6	19.4	m	m
Thailand	14 208	1 160	760	20.2	30.9	19	703
Tunisia	12 877	960	735	23.9	31.3	18	338
Uruguay	6 281	455	732	20.6	12.8	16	304
Zimbabwe	m	753	975	37.9	29.3	m	m
Lower secondary education							
Argentina	20 903	896	900	19.3	19.2	25	1 033
Brazil	11 180	800	800	34.6	34.6	14	323
Chile	10 476	990	860	30.7	35.3	18	342
Egypt	m	1 034	724	21.8	31.2	m	m
Indonesia	1 836	1 231	738	19.7	32.9	4	93
Malaysia	20 076	1 189	778	19.4	29.6	28	1 037
Paraguay	m	860	774	10.5	11.7	m	m
Peru	4 235	903	619	19.5	25.5	8	217
Philippines	10 640	1 467	1 176	39.8	49.7	12	267
Russian Federation	m	892.8	686	14.1	18.3	m	m
Thailand	14 208	1 167	652	23.5	42.1	22	605
Tunisia	16 467	860	548	25.8	41.4	30	618
Uruguay	6 281	1 369	712	13.7	26.3	16	458

1. For years of reference, see Tables 25, 26, 28 and 33.
Source: OECD/UNESCO WPI

جدول ٣٧

تقديرات التغير في الطلب على المدرسين بسبب تغيرات السكان في سن التعليم الأساسي طبقاً لسيناريوهات قيد مختلفة (١٩٩٨ في ظل الأوضاع الراهنة = ١٠٠)

Table 37
Estimated change in the demand for teachers due to changes in the population of primary school-age under different enrolment scenarios (1998 with current conditions = 100)

Age group	Change in the number of teachers due to changing population size (given current enrolment rates and student-teacher ratios)			Change in the number of teachers due to changing population size and under the assumption universal participation can be reached (given current student-teacher ratios)		
	1998	2005	2010	1998	2005	2010
Primary education						
Argentina 6-11	100	104	106	100	104	106
Brazil 7-12	100	94	94	104	98	98
Chile 6-11	100	100	98	103	101	100
Egypt 6-10	100	99	99	107	101	101
Indonesia 7-12	100	100	99	111	112	111
Malaysia 6-11	100	109	101	100	109	103
Paraguay 6-11	100	109	117	107	116	124
Peru 6-11	100	101	100	100	101	100
Philippines 6-11	100	108	110	101	108	111
Thailand 6-11	100	88	88	100	88	88
Tunisia 6-11	100	91	93	107	98	99
Uruguay 6-11	100	104	104	100	104	104
Zimbabwe 6-12	100	97	96	111	109	107
Secondary education						
Argentina 12-17	100	102	104	101	105	107
Brazil 13-17	100	95	91	101	96	92
Chile 12-17	100	111	111	100	111	111
Egypt 11-16	100	101	101	119	120	120
Indonesia 13-18	100	100	100	180	180	179
Malaysia 12-18	100	111	122	125	139	151
Paraguay 12-17	100	116	123	132	153	163
Peru 12-16	100	101	104	100	103	104
Philippines 12-15	100	108	115	115	124	132
Thailand 12-17	100	92	83	112	104	93
Tunisia 12-18	100	96	89	122	117	108
Uruguay 12-17	100	105	107	102	107	110
Zimbabwe 13-18	100	115	113	156	179	176

Source: OECD/UNESCO/FI.

ملحق 5 A

ملحق 5a A

المعيار الدولي لتصنيف التعليم (ISCED)

ملحق 5b A

مخصصات برامج التعليم الوطنية طبقا للمعيار الدولي لتصنيف التعليم

- الأرجنتين
- البرازيل
- شيلي
- الصين
- مصر
- الهند
- أندونيسيا
- الأردن
- ماليزيا
- باراجواي
- بيرو
- الفلبين
- روسيا الاتحادية
- سيريلانكا
- تايلاند
- تونس
- أوروغواي
- زيمبابوي

ملحق A 5a

المعيار الدولي لتصنيف التعليم (ISCED)

مرحلة التعليم ما قبل الجامعي المرحلة الأولية للتوجيه المنظم، صممت أساسا لتعريف الأطفال الصغار ببيئة المدرسة.	المعيار الرئيسي ينبغي أن تكون مركزا أو تعتمد على المدرسة، وأن تصمم لتلبية الاحتياجات التعليمية والتطويرية للأطفال في سن ٢ سنوات على الأقل، وأن يعمل بها موظفون مدربون تدريباً مناسباً (أي مؤهلون) لتقديم برنامج تعليمي للأطفال.	معايير إضافية حصول المدرسين على مؤهلات في أصول التدريس، وتطبيق مقرر دراسي ينطوي على عناصر تعليمية.			
١ مرحلة التعليم الأساسي تصمم عادة لمنح الطلاب لاسس التعليم الأساسي في القراءة والكتابة والرياضيات.	المعيار الرئيسي بداية الدراسات المنتظمة المميزة للتعليم الأساسي، مثل القراءة والكتابة والرياضيات. والالتحاق بالمعاهد أو البرامج المصممة على المستوى الوطني للتعليم الأساسي. ويده نشاطات لقراءة وحدها لا يعد معيارا كافيا لتصنيف أية برامج تعليمية في الـ ISCED 1	معايير إضافية في الدول التي يأتي فيها سن الحضور الإلزامي (أو على الأقل السن التي يبدأ فيها جميع الطلاب تعليمهم عمليا) بعد بدء الدراسة المنتظمة للمواد المشار إليها، يجب استخدام السنة الأولى من الحضور الإلزامي لتحديد الحد الفاصل بين ISCED 1 و ISCED 2.			
٢ مرحلة التعليم الثانوي المتوسط تكمّل مرحلة التعليم الثانوي المتوسط عادة البرامج الأساسية للتعليم الأساسي، رغم أن التدريس يركز عادة في المقام الأول على المادة الدراسية ويوظف فيه غالبا مدرسون متخصصون ويدرسون في الفصول مجال تخصصهم.	المعيار الرئيسي ينبغي أن تتفق البرامج في بداية المرحلة الثانية مع النقطة التي يبدأ عندها تنظيم البرامج بأسلوب يغلب عليه التركيز على المادة الدراسية، مع استخدام مدرسين متخصصين للعمل في الفصول في مجال تخصصهم. إذا كانت هذه النقطة التنظيمية لا تتفق وأي تقسيم طبيعي في الحدود الفاصلة بين برامج التعليم الوطني، فينبغي أنذاك تقسيم البرامج عند النقطة التي تعكس عندها البرنامج الوطنية هذا التغيير التنظيمي.	معايير إضافية إذا لم يكن هناك فاصل في هذا التغيير التنظيمي، فيتعين على الدول على أية حال أنذاك أن تقسم برامجها الوطنية تقسيما اصطلاحيا إلى ISCED 1 و ISCED 2 في نهاية السنوات الست من التعليم الأساسي. وفي الدول التي لا يوجد فيها فاصل بين مرحلتى التعليم الثانوي المتوسط والعالي، والتي يستمر فيها التعليم الثانوي المتوسط لمدة تزيد عن ثلاث سنوات، ينبغي أنذاك حساب السنوات الثلاث الأولى فقط التالية للتعليم الأساسي باعتبارها	الغرض من البرامج المصممة لإعداد الطلاب 2A : وهي برامج صممت لإعداد الطلاب للالتحاق المباشر بالمستوى الثالث بتسلسل يؤدي في النهاية إلى الالتحاق بالتعليم الجامعي، أي الالتحاق بالمستوى ISCED 3A أو 3b . 2B : وهي برامج صممت لإعداد الطلاب للالتحاق المباشر ببرامج في المستوى 3C . 2C : وهي	توجه البرنامج ١-التعليم الذي لم يصمم صراحة لإعداد المشاركين فيه لفئة معينة من المهن أو الحرف أو للالتحاق ببرامج تعليم مهني/ فني أخرى متقدمة. ويكوّن أقل من ٢٥٪ من محتوى البرنامج مهني أو فني. ٢-التعليم الذي صمم في المقام الأول ليكون تمهيدا لعالم العمل أو إعدادا لمزيد من التعليم المهني أو الفني. وهو لا يؤدي إلى سوق عمل	تفسير للبيانات الواردة توجه البرنامج فئة ١ للتعليم الذي لم يصمم صراحة لإعداد المشاركين فيه لفئة معينة من المهن أو الحرف أو للالتحاق ببرامج تعليم مهني/ فني أخرى متقدمة. ويكوّن أقل من ٢٥٪ من محتوى البرنامج مهني أو فني.

		تمثل التعليم الثانوي المتوسط.	برامج صممت أساسا لإلحاق الطلاب مباشرة بسوق العمل بعد نهاية هذه المرحلة (تعرف أحيانا بالبرامج "النهائية")	مرتبط بالمؤهل . ويضم ٢٥ ٪ على الأقل من المحتوى المهني أو الفني. ٣- تعليم يعد الدارسين مباشرة لممارسة مهنة معينة دون الحصول على تدريب إضافي. وإتمام هذه البرامج بنجاح يؤدي إلى الحصول على مؤهل مهني مرتبط بسوق العمل .	
٣ مرحلة التعليم الثانوي العالي المرحلة النهائية في التعليم الثانوي في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية . يكون التعليم غالبا أكثر تخطيطا ويدور حول خطوط المواد الدراسية مقارنة بالمستوى ISCED1 و ISCED2 أو أكثر ارتباطا بنوع المواد الدراسية وبمؤهل ISCED2 .	المعيار الرئيسي ينبغي أن تكون الحدود الوطنية الفاصلة بين التعليم الثانوي المتوسط والعالي هي العامل السائد للفرقة بين المرحلتين الثانية والثالثة . ويتطلب الالتحاق بالبرامج التعليمية عادة إتمام مرحلة ISCED2 اللازمة للالتحاق أو مزيج من التعليم الأساسي والخبرة الحياتية التي توضح القدرة على التعامل مع مادة موضوع ISCED3 .	وحدات قياس البرامج يتم الحصول على أي مؤهل تعليمي في أي برنامج يضم وحدات قياس من خلال جمع مجموعات المقررات الدراسية ، أو وحدات القياس ، في برنامج واحد يلبي شروط مقرر دراسي معين . ومع ذلك فإن إحدى وحدات القياس قد لا تتطو على غرض تعليمي محدد أو تستهدف سوقا محددة من أسواق العمل أو أي توجه لبرنامج خاص . ويجب تصنيف وحدات قياس البرامج ضمن المستوى الثالث فقط ، دون الإشارة إلى الغرض التعليمي أو سوق العمل المستهدف للبرنامج .	الغرض من البرامج المصممة لإعداد الطلاب 3A : وهي برامج في المستوى الثالث صممت لأجل الالتحاق المباشر بمستوى ISCED 5A . 3B : وهي برامج في المستوى الثالث صممت لأجل الالتحاق المباشر بمستوى ISCED 5B . 3C : وهي برامج في المستوى الثالث صممت لأجل الالتحاق المباشر بمستوى ISCED 5A أو 5B . ولذلك تؤدي هذه البرامج مباشرة إلى سوق العمل ، وهي برامج ISCED 4 أو برامج ISCED 3 الأخرى .	توجه البرنامج ١- للتعليم الذي لم يصمم صراحة لإعداد المشاركين فيه لفئة معينة من المهن أو الحرف أو للالتحاق ببرامج تعليم مهني/ فني أخرى متقدمة . ويكون أقل من ٢٥ ٪ من محتوى البرنامج مهني أو فني. ٢- التعليم الذي صمم في المقام الأول لتمهيدا لعالم العمل أو إعدادا لمزيد من التعليم المهني أو الفني. وهو لا يؤدي إلى سوق عمل مرتبط بالمؤهل . ويضم ٢٥ ٪ على الأقل من المحتوى المهني أو الفني.	فئة ٢ للتعليم الذي صمم في المقام الأول ليكون تمهيدا لعالم العمل أو إعدادا لمزيد من التعليم المهني أو الفني. وهو لا يؤدي إلى سوق عمل مرتبط بالمؤهل . ويضم ٢٥ ٪ على الأقل من المحتوى المهني أو الفني.
				فئة ٣ تعليم يعد الدارسين مباشرة لممارسة مهنة معينة دون الحصول على تدريب إضافي. وإتمام هذه البرامج بنجاح يؤدي إلى الحصول على مؤهل مهني مرتبط بسوق العمل .	

وإتمام هذه البرامج بنجاح يؤدي إلى الحصول على مؤهل مهني مرتبط بسوق العمل .	توجه البرنامج ١-التعليم الذي لم يصمم صراحة لإعداد المشاركين فيه لفئة معينة من المهن أو الحرف أو للالتحاق ببرامج تعليم مهني/ فني أخرى متقدمة . ويكون أقل من ٢٥٪ من محتوى البرنامج مهنيًا لوفنيًا .	الغرض من البرامج المصممة لإعداد الطلاب 4A : وهي برامج في المستوى الرابع صممت لأجل الالتحاق المباشر بمستوى ISCED 5A . 4B : وهي برامج في المستوى الرابع صممت لأجل الالتحاق المباشر بمستوى ISCED 5B . 4C : وهي برامج في المستوى الرابع لم تصمم لأجل الالتحاق المباشر بمستوى ISCED 5A أو 5B . وتؤدي هذه البرامج مباشرة إلى سوق العمل ، أو برامج ISCED 4 الأخرى .	أنواع البرامج التي تتفق والمستوى الرابع النوع الأول هو البرامج المهنية القصيرة التي لا يعتبر محتواها ضمن برامج التعليم العالي في العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أو أن البرنامج لا يحقق شرط الفترة الزمنية المطلوبة لإتمام المستوى ISCED 5B ، وهي سنتان على الأقل من الدراسة معادلة التفرغ منذ بدء المستوى ٥ . وتصمم هذه البرامج عادة للطلاب ممن أتموا المستوى ٣ ، رغم أنه قد لا يشترط الحصول على مؤهل رسمي من المستوى ISCED3 للالتحاق بهذا البرنامج . والنوع الثاني من البرامج هي البرامج التي تعتبر ضمن التعليم الثانوي العالي على المستوى الوطني، حتى رغم أن الملتحقين بها يكونون قد أتموا بالفعل برنامجًا آخر من برامج التعليم الثانوي العالي (أي ببرامج الدورة للثانية).	المعيار الرئيسي الطلاب الذين يلتحقون ببرامج المستوى ISCED 4 يكونون قد أتموا عادة المستوى ISCED 3 . وكما أشرنا أنفا فإن إتمام أي برنامج من برامج المستوى 3A أو 3B بنجاح يعني إتمام المستوى ٣ . وبالنسبة لبرامج الـ 3C ، فإن معيار التصنيف الدولي للتعليم ١٩٩٧ نص على أن تكون هناك فترة نظرية تراكمية تمتد لثلاث سنوات حذا أدنى لطول البرنامج لكي تتحقق الشروط اللازمة لاستكمال المستوى ٣ .	٤ ما بعد الثانوي غير الجامعي تباعد هذه البرامج ما بين الحدود الفاصلة بين التعليم الثانوي العالي والتعليم ما بعد الثانوي من وجهة نظر دولية ، حتى رغم أنها قد تعتبر صراحة كمرحلة تعليم ثانوي عالٍ أو ضمن البرامج التالية للتعليم الثانوي في أي سياق وطني. وهي لا تكون غالباً أكثر تقدماً بشكل واضح من البرامج في المستوى ISCED 3 ولكنها تعمل على توسيع معارف المشاركين فيها ممن أكملوا بالفعل برنامجاً من برامج المستوى الثالث . ويكون الطلاب عادة أكبر من نظرائهم المقيدين في برامج المستوى ISCED 3 . وبرامج المستوى ISCED 4 تمتد غالباً لفترة تتراوح بين ستة أشهر وستين من العمل معادل المتفرغ .

٥ المرحلة الأولى من التعليم العالي تحتوي برامج ISCED 5 محتوى تعليمياً أكثر تقدماً من نظيرتها المقدمة في المستوى ٣ و ٤ .	معيّار التصنيف للمستوى والفئات الفرعية (5A & 5B) يشترط الالتحاق بهذه البرامج إتمام مستوى ISCED 3A أو 3B أو مؤهل معادل في مستوى ISCED 4A أو 4B . والبرامج في المستوى ٥ يجب أن تتضمن فترة نظرية تراكمية لمدة سنتين على الأقل من بداية البرنامج الأول .	فترة تعليم تراكمي في المستوى العالي .	الوضع في الدرجة الوطنية وهيكل المهنات .
5A وهي برامج ISCED 5A التي يغلب عليها الطابع النظري وتهدف إلى تزويد الدارسين بالمؤهلات الكافية لتمكينهم من الالتحاق ببرامج بحثية متقدمة وبمهن تتطلب مهارات عالية .	١- الحد الأدنى للفترة النظرية التراكمية (في المستوى الجامعي) هو ثلاث سنوات (معادل التفرغ) . ٢- تشترط عادة أن يكون بالكلية أوراق اعتماد بحثية متقدمة . ٣- قد تتضمن إعداد مشروع بحثي أو أطروحة . ٤- توفر مستوى التعليم اللازم للالتحاق بمهنة تتطلب مهارات عالية أو ببرامج بحثية متقدمة . ١- يغلب عليها الطابع العملي والتوجه المهني أكثر من البرامج التي تدرس في المستوى ISCED 5A ولا تعد الطلاب للالتحاق المباشر ببرامج بحثية متقدمة . ٢- الحد الأدنى لفترة الدراسة معادلة التفرغ بها سنتين على الأقل . ٣- يصمم البرنامج عادة لإعداد الطلاب لممارسة مهنة معينة .	5A : فئات الفترة الزمنية: متوسطة ، من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات، طويلة ، من ٥ سنوات إلى ٦ سنوات، طويلة جداً : أكثر من ٦ سنوات . 5B : فئات الفترة الزمنية: متوسطة ، من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات، طويلة ، من ٥ سنوات إلى ٦ سنوات، طويلة جداً : أكثر من ٦ سنوات .	5A الفئات : وسطى ، أولى ، ثانية ، ثالثة ، فأكثر . 5B الفئات : وسطى ، أولى ، ثانية ، ثالثة ، فأكثر .
٦ المرحلة الثانية من التعليم العالي (تؤدي إلى مؤهل بحثي متقدم) هذا المستوى محجوز لبرامج التعليم العالي التي تؤدي إلى الحصول على مؤهل بحثي متقدم . والبرامج مخصصة للدراسة المتقدمة والأبحاث الأصلية المبتكرة .	١- يشترط تقديم أطروحة أو عمل بحثي بجودة تسمح بنشره ، وبحيث يكون نتاجاً لبحث جديد ، ويقدم إسهاماً واضحاً للمعرفة . ٢- لا يعتمد فقط على عمل المقررات الدراسية . ٣- يعد الحاصل على الدرجة العلمية لتولي منصب بالكلية في المؤسسات التي تقدم برامج ISCED 5A بالإضافة إلى وظائف بحثية في الحكومة والصناعة .		

ملحق A 5b

مخصصات البرامج الوطنية للتعليم لمعيار التصنيف الدولي للتعليم لعام ١٩٩٧ المستخدمة في جمع بيانات المؤشرات العالمية للتعليم .

الأرجنتين

بيانات دول المؤشر العالمي ISCED97 لجمع	الاسم الوطني للبرنامج	شروط الالتحاق	الموئل	العمر النموذجي لبدء الالتحاق	العمر النموذجي لانتهاء	الفترة النظرية	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوي	الفترة التراكمية النظرية - التعليم العالى	ملاحظات
0	ما قبل الأساسي	بدون		٣	٥	٢	..	..
٠	ما قبل الأساسي (إجبارى)	بدون		٥	٦	١	..	..	إجبارى فى سن ٥ سنوات و ٦ سنوات فى بعض الأقاليم.
١	الأساسى (التعليم العام الأساسى، الدور الأول والثانى)	القبول بالتعليم ما قبل الأساسى		٦	١٢	٦	٦	..	نصف يوم عادة.
2A	لثانوى المتوسط (التعليم الأساسى العام، الدور الثالث)	القبول بالتعليم الأساسى العام، الدور الثانى	دبلوم الثانوى المتوسط	١٢	١٥	٣	٩	..	مدارس منفصلة للحالات الحادة من التخلف العقلى والمعكرين .
3A	لثانوى العالى	دبلوم لثانوى المتوسط	الدبلوم لثانوى	١٥	١٨	٣	١٢	..	تعليم عام وفنى، من الممكن الحصول على موئل فنى من خلال الجمع بين العمل والدراسة .
5B	برامج عالية غير جامعية	دبلوم لثانوى العالى	مدرس تعليم أساسى، استاذ ثانوى، دبلوما تقنية	١٨	٢١-٢٢	٤-٣	..	٤-٣	تدريب مهنى للمساعدين الطبيين، فنىي المعامل، مشغلي الراديو الميكانيكيين لخصائى الأرصاد الجوية ، أمناء المكتبات، الأخصائين الاجتماعيين

إلخ . تدريب مدرسي التعليم الأساسي والثانوي									
يتم الحصول على مؤهل مهني أحياناً في الوقت نفسه مثل الليسانس (مثل شهادة مدرسي التعليم الثانوي) المقرر الدراسي للطب يستغرق ٦ سنوات والفنون الجميلة ٧ سنوات.	٦-٥	..	٦-٥	٢٣- ٢٤	١٨	ليسانس/مؤهل مهني	دبلوم ثانوي عالي	عالي - جامعي	5A (الأول) طويل
ISCED (a) 5A، مجرد بداية برامج الدرجة الثانية ولا تتطلب على مقرر دراسي موحد منظم وشروط للالتحاق. وإذا من الصعب تحديد فترة من البداية ومن النهاية	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	درجة الماجستير، دبلوما متخصصة	دبلوم جامعي عالي (مثل الليسانس، المحاسب، المحامي)	مقرر دراسي للماجستير بعد التخرج	5A (الثاني)
تتطلب تقديم لطروحة. (b) برامج ISCED6 تكون مجرد بداية ولا تتطلب على مقرر دراسي موحد منظم وشروط للالتحاق. وإذا من الصعب تحديد فترة البداية وفترة النهاية.	(b)	(b)	(b)	(b)	(b)	درجة الدكتوراه	دبلوم جامعي عالي (مثل الليسانس، المحاسب، المحامي) ودرجة الماجستير	برامج الدكتوراه	٦

البرازيل

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلة التعليم الأساسي والثانوي	الفترة النظرية	العمر النموذجي لالتهاء	العمر النموذجي لبداء الالتحاق	الموئل	شروط الالتحاق	الاسم الوطني للبرنامج	مستوى بيانات دول المؤشر العالمي ISCED97 لجمع
	..	..		٤	٦			مدارس الحضانة	0
	..	..	٣	٧	٤			ما قبل المدرسة رياض الأطفال	٠
	..	٦	٦	١٣	٧			الأساسي الدور الأول الأساسي، الدور الثاني (الصفان الأول والثاني)	١
	..	٨	٢	١٥	١٣	شهادة التعليم الأساسي		التعليم الأساسي، الدور الثاني (الصفان الثالث والرابع)	2A
	..	١١ إلى ١٢	٣ إلى ٤	١٨ إلى ١٩	١٥	شهادة التعليم الثانوي	شهادة التعليم الأساسي	الثانوي	3A
	٢ إلى ٣	..	٢ إلى ٣	٢٠ إلى ٢٢	١٨ إلى ١٩	شهادة مدرسين (ليسانس قصير)	شهادة التعليم الثانوي	تدريب المدرسين قبل العمل (ليسانس قصير)	5B
	٢ إلى ٣	..	٢ إلى ٣	٢٠ إلى ٢٢	١٨ إلى ١٩	شهادة مدرسين (تكنولوجيا)	شهادة تعليم ثانوي	برامج غير جامعية (تكنولوجيا)	5B
تمنح للطلاب من دارسي الفلسفة أو الإنسانيات أو العلوم ممن يريدون أن يصبحوا مدرسين بالمدارس الثانوية. ويحصل عليها غالبًا بالتزامن مع البكالوريوس	٤	..	٤	٢٢ إلى ٢٣	١٨ إلى ١٩	دبلوما بكالوريوس	شهادة تعليم ثانوي	برامج تدريب مدرسين مع تخصص في المادة (ليسانس طويل جدا جدا جدا)	5A
	٤	..	٤	٢٢ إلى ٢٣	١٨ إلى ١٩	دبلوما بكالوريوس	شهادة التعليم الثانوي	برامج البكالوريوس – معظم	5A

								المواد	
5A	برامج البكالوريوس معظم المواد	شهادة التعليم الثانوي	دبلوما بكالوريوس الهندسة ، القانون ، الطب	١٨ إلى ١٩	٢٣ إلى ٢٥	٥ إلى ٦	..	٥ إلى ٦	
٦	برامج الماجستير	دبلوم تعليم جامعي عالي	درجة الماجستير	٢٢ فاكثر	٢٥ فاكثر	٣	..	٧ إلى ٩	تشرط اجتياز امتحان وتقديم أطروحة
	برامج الدكتوراه	دبلوم تعليم جامعي عالي	درجة الدكتوراه	٢٢ فاكثر	٢٦ فاكثر	٤	..	٨ إلى ١٣	

شيلي

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلة التعليم الأساسي والثانوي	الفترة النظرية	العمر النموذجي للانتهاء	العمر النموذجي لبداية الالتحاق	المؤهل	شروط الالتحاق	الاسم الوطني للبرنامج	مستوى بيانات دول المؤشر العالمي ISCED97 لجمع
	..	..	٢	٤	٢			ما قبل الأساسي	0
	..	..	٢	٦	٤			ما قبل الأساسي: ما قبل رياض الأطفال وررياض الأطفال	.
يوصى بإدراج المستنيين الأخيرتين من التعليم الأساسي في ISCED 2	..	٦	٦	١٢	٦			الأساسي: (من الصف الأول إلى السادس)	١ .
	..	٨	٢	١٤	١٢	إجازة التعليم الأساسي		للتعليم الأساسي (الصفان السابع والثامن)	2A
	..	١٢	٤	١٨	١٤	إجازة للتعليم المتوسط		تعليم متوسط – عام (الصفوف من ٩ إلى ١٢)	3A
		١٢	٤	١٨	١٤	إجازة للتعليم المتوسط		تعليم متوسط – برامج مهنية (الصفوف من ٩ إلى ١٢)	3B
تدريب للفنيين	٤	..	٤	٢٢	١٨	دبلوما فنية في تخصص معين	١-إجازة تعليم متوسط ٢-بعض المعاهد تتطلب	تعليم عالي- برامج فنية	5B

							اجتياز امتحان وطني		
الدرجة الأولى في معظم الجامعات	٥	..	٥	٢٣	١٨	بكالوريوس مؤهل مهني آخر ..	١-إجازة تعليم متوسط ٢-بعض المعاهد تُشترط اجتياز امتحان وطني	تعليم عال بكالوريوس جميع البرامج المهنية	5A (المرحلة الأولى، طويلة)
	٦	..	١	٢٣	٢٣	ما بعد الدبلوم	بكالوريوس أو مؤهل مهني آخر	التعليم العالي- اللقب الثاني جميع البرامج المهنية	5A (المرحلة الثانية)
	٧	..	٢	٢٥	٢٣	ماجستير أو دكتوراه	بكالوريوس أو مؤهل مهني آخر	برامج الماجستير والدكتوراه	٦

الصين

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية	الفترة النظرية	العمر النموذجي للانتهاء	بدء الالتحاق العمر النموذجي	المؤهل	شروط الالتحاق	الاسم الوطني للبرنامج	مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمي
تفرغ كامل غالباً	..	..	..	٦	٣			ما قبل المدرسة	0
	..	..	٥ أو ٦	١١ أو ١٢	٦ إلى ٧			الأساسي	١
	..	٩	٣ أو ٤	١٤ أو ١٥	١١ إلى ١٢			مدارس ثانوية متوسطة	2A
	..	١ ٢	٣	١٨	١٥			مدارس ثانوية عليا	3A
تدريب مهني متخصص عادة ولكن على مستوى أقل مما ورد في 5B	..							ما بعد الثانوي – برامج غير جامعية	4C
تدريب مهني متخصص عادة			٢ إلى ٣	٢٠ إلى ٢١	١٨	دبلوما	١٢ سنة من التعليم الأساسي والثانوي والنجاح في امتحان الالتحاق الوطني السنوي	مستوى غير جامعي بعد الثانوي	5B
	٤	..	٤	٢٢	١٨	درجة بكالوريوس	١٢ سنة من التعليم الأساسي والثانوي والنجاح في امتحان الالتحاق الوطني السنوي	مستوى تعليم جامعي (برامج ٤ سنوات)	5A

5A (الأولى، طويلة)	مستوى تعليم جامعى (برامج ٥ سنوات)	١٢ سنة من التعليم الأساسى والثانوى والنجاح فى امتحان الالتحاق الوطنى المسنوى	درجة البكالوريوس	١٨	٢٣	٥	٥	الهندسة والطب
5A (المرحلة الثانية)	برامج الماجستير	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٢	٢٤ إلى ٢٥	١	٦ إلى ٧	يطلب من المرشحين عادة تقديم مشروع بحتى وأطروحة
٦	برامج والدكتوراه	درجة للماجستير	درجة الدكتوراه	٢٤ إلى ٢٥	٢٧ إلى ٢٩	٣ إلى ٤	٩ إلى ١١	

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة النظرية	العمر النموذجى للانتهاء	العمر النموذجى لبداء الالتحاق	المؤهل	الاشتراط شروط	الاسم الوطنى للبرنامج	مستوى بيانات دول المؤشر العالمى ISCED97 لجمع
تفرغ كامل غالباً	..		٢	٦	٤			ما قبل الأساسى	0
	..	٥	٥	١١	٦			الأساسى	١
	..	٨	٣	١٤	١١	شهادة التعليم الأساسى		المدرسة الإعدادية	2A
	..	٨	٣	١٦	١٣	شهادة	الرسوب مرتان فى المدرسة الابتدائية	مدرسة مهنية	2C
يجب اجتياز امتحان إتمام المدرسة الثانوية لكى يتخرج	..	١١	٣	١٧	١٤	شهادة إتمام المدرسة الثانوية (الثانوية العامة)	درجة عالية فى امتحان شهادة التعليم الأساسى	مدرسة ثانوية عامة	3A
يوجد فى مصر أكثر من ٥٠٠ مدرسة فنية، ٥٠ ٪ منها تقريباً مدارس ثانوية		١١	٣	١٧	١٤	دبلوم متوسط	شهادة التعليم الأساسى	مدرسة فنية	3B/ C
بعض المعاهد الجديدة تقدم برامج تقل مدتها عن سنتين	..	..	٢	١٩	١٧	دبلوم فوق المتوسط	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	معاهد فنية صناعية وتجارية	4C
يوجد فى مصر ٢٤ معهداً فنياً عالياً، بها ٨ ٪ من المقبولين بالتعليم العالى. كما تقدم بعض الجامعات برامج مهنية متخصصة .	٠,٥ ٢ إلى	..	٠,٥ ٢ إلى	١٩ إلى ٢٢	١٧	شهادة (فى المحاسبة، أعمال المكتوبة ، التأمين ، علوم الحاسوب ، إلكترونيات ، الخ) أو درجة فنى	شروط مختلفة حسب نوع الدراسة	برامج خدمة المجتمع - دراسات غير معترف بها . معاهد صناعية وتجارية وفنية أو برنامج فنى داخل	5B

		جامعة							
5A (مبدء)	الجامعة (المرحلة الأساسية)	درجة عالية في امتحان إتمام الدراسة الثانوية	بكالوريوس أو ليسانس	١٧	٢١ إلى ٢٣	٤ إلى ٦	..	٤ إلى ٦	
5A (مرحلة ثانية)	الجامعة (المرحلة الثانية)	بكالوريوس أو ليسانس	ماجستير	٢١ إلى ٢٣	٢٣ إلى ٢٥	٢	..	٦ إلى ٨	
٦	الجامعة (المرحلة الثالثة)	الماجستير	الدكتوراه	٢٣ إلى ٢٥	٢٥+	٢+		٨ فأكثر	

الهند

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية - التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلة التعليم الأساسي والثانوي	الفترة النظرية	العمر النموذجي للانتهاء	العمر النموذجي لبداية الالتحاق	المؤهل	شروط الالتحاق	الاسم الوطني للبرنامج	مستوى ISCED97 بيانات دول المؤشر العالمي
الحضانة، رياض الأطفال (عليا) ما قبل الأساسي	..		٢ أو ٣	٥ أو ٦	٣	ما قبل الأساسي	اختبار، عمر (٥-٣)	ما قبل الأساسي	0
من الالتحاق بالصف الأول في بعض المقاطعات هو +٥ سنوات ، وفي بعضها الآخر +٦ .	..	٦	٦	١٢	٦	الأساسي	٦ سنوات	الأساسي	١
في بعض المقاطعات تُعقد المدارس الحكومية امتحانات في الصف الثامن ويجب أن يمتحن المرشحون في خمس مواد على الأقل .	..	٩	٣	١٥	١٢	الأساسي العالي	الأساسي	الأساسي العالي	2A
تقوم بإجراء الامتحانات الإدارية الفنية التابعة للدولة ويشرف عليها المجلس الوطني للتدريب المهني	..	٩	١	١٦	١٥	شهادة ITI	النجاح في مرحلة التعليم الأساسي العالي	ITI (برامج فنية أو مهنية مختلفة من المستوى المتوسط	2C
يتم الحصول على شهادة القبول بالجامعة بعد عشر سنوات من الدراسة وامتحان عام ينظمه مجلس التعليم الثانوي	..	١٠	١	١٦	١٥	شهادة القبول بالجامعة	النجاح في مرحلة التعليم الأساسي العالي	لمدرسة العليا	3A
يجب النجاح في خمس مواد من مواد الامتحان العام		١٢	٢	١٨	١٦	شهادة إتمام الدراسة الثانوية العليا	شهادة القبول بالجامعة	ثانوي عالي	3A
دراسات التمريض والصيدلة	٣	..	٣	٢٠ أو ٢١	١٧ أو ١٨	درجة البكالوريوس	شهادة إتمام الدراسة الثانوية العليا	برامج فنية ٣ سنوات	5B

5B	برامج فنية أربع سنوات	شهادة إتمام الدراسة الثانوية العليا	درجة بكالوريوس	١٧ أو ١٨	٢١ أو ٢٢	٤	..	٤	الزراعة والبيسة والهندسة
5B	برامج مهنية خمس سنوات	شهادة إتمام الدراسة الثانوية العليا	درجة بكالوريوس	١٧ أو ١٨	٢٢ أو ٢٣	٥	..	٥	الزراعة
5A (الأولى قصيرة)	برامج الدرجة الأولى	شهادة الثانوية العليا قبل الجامعية	درجة بكالوريوس	١٧ أو ١٨	٢٠ أو ٢١	٣	..	٣	
5A (الثانية)	برامج BED	درجة بكالوريوس	بكالوريوس التعليم	٢٠ أو ٢١	٢١ أو ٢٢	١		٤	
5A (الثانية)	برامج LL.B	درجة بكالوريوس	LL.B (القانون)	٢٠ أو ٢١	٢٣ أو ٢٤	٣		٦	
5A (الثانية)	برامج فستير	درجة بكالوريوس	درجة الماجستير	٢٠ أو ٢١	٢٢ أو ٢٣	٢		٥	
٦	برامج ماجستير الفلسفة	درجة الماجستير	ماجستير الفلسفة	٢٢ أو ٢٣	٢٣ أو ٢٤	١		٦	
٦	برامج دكتوراه	ماجستير / ماجستير الفلسفة	دكتوراه الفلسفة			٣ إلى ٤		٩ إلى ١٠	تتطلب تقديم أطروحة تضم عملا بحثيا مبكرا
٦ (الثانية)	برامج دكتوراه في الأدب	دكتوراه في الفلسفة	دكتوراه في الأدب / دكتوراه في العلوم			٢ إلى ٣		١٠ إلى ١٢	تمنحها بعض الجامعات

إندونيسيا

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة النظرية	العمر النموذجى للانتهاء	العمر النموذجى لبداء الالتحاق	المؤهل	شروط الالتحاق	الاسم الوطنى للبرنامج	مستوى بيانات دول المؤشر العالمى ISCED97 لجمع
	..		١ إلى ٢	٥	٦			ما قبل الأساسى (مجموعات اللاعب)	0
	..		١ إلى ٢	٦	٥			رياض الأطفال	٠
	..	٦	٦	١٢	٧			الأساسى	١
	..	٩	٣	١٥	١٣	خريج الدراسة الثانوى العليا	خريجوا المدارس الأساسية	ثانوى عام متوسط	2A فئة ١
	..	١٢	٣	١٨	١٦	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	خريجوا الدراسة الثانوية المتوسطة	ثانوى عام عالي	3A فئة ١
		١٢ أو ١٣	٣ إلى ٤	١٨ أو ١٩	١٦	شهادة إتمام دراسة الثانوية	خريجوا الثانوى المتوسط	ثانوى عالي فنى/ مهني	3B فئة ٣
	١	..	١	١٩	١٩	دبلوم (D1)	شهادة إتمام الدراسة الثانوية وامتحان التحاق	برامج دبلوم ١	5B (الأولى)
	٢		٢	٢٠	١٩	دبلوم (D2)	شهادة إتمام الدراسة الثانوية وامتحان التحاق	برامج دبلوم ٢	5B (الأولى)
تؤهل الخريجين لتدريس مادة بالثانوى المتوسط	٣	..	٣	٢١	١٩	دبلوم (D3)	شهادة إتمام الدراسة الثانوية وامتحان التحاق	برامج دبلوم ٣	5B (الأولى)
معادل لدبلوم التخرج (SI)	٤	..	٤	٢٢	١٩	دبلوم ٤	شهادة إتمام	برامج دبلوم ٤	5B (الأولى)

							الدراسة الثانوية وامتحان التحاق		
5A (الأولى: قصيرة ومطلوبة)	درجة ممتدة	شهادة إتمام الدراسة الثانوية وامتحان التحاق	دبلوم تخرج	١٩	٢٢ إلى ٢٤	٤ إلى ٦	معظم الدرجات أربع سنوات . وبعضها مثل القانون والطب تستغرق فترة أطول		
5B (الثانية)	برامج أخصائي ١	دبلوم (div) أو دبلوم تخرج	أخصائي ١	٢٣	٢٤ إلى ٢٦	٣ إلى ٥	الشهادة تمنح في الدرجة غير الممتدة للمعادلة للماجستير. تتطلب عادة بحثاً مبتكراً أو إسهام خاص في مجال الدراسة		
5A (الثانية)	برامج الماجستير	دبلوم تخرج (SI)	درجة فالمستر (S2)	٢٣	٢٤ إلى ٢٦	٢ إلى ٥		٦ إلى ٨	
٦	برامج أخصائي ٢	أخصائي ١	أخصائي ٢	٢٥	٢٧ فاكتر	٣ إلى ٥	تعادل الدكتوراه. وتشترط عادة تقديم بحث مبتكر أو إسهام خاص في مجال دراسي.	٩ إلى ١١	
٦	برامج الدكتوراه	درجة للماجستير	درجة لدكتوراه	٢٥	٢٧ فاكتر	٣ إلى ٥	تشمل الحصول على درجات علمية في كليات الطب والطب البيطري وطب الأسنان	٩ إلى ١١	

الأردن

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية - التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة النظرية	العمر النموذجى لالتهاء	العمر النموذجى لبداء الالتحاق	المؤهل	شروط الالتحاق	الاسم الوطنى للبرنامج	مستوى بيانات دول المؤشر العالمى ISCED97 لجمع
ينحصر الإشراف عليها فى الهيئات الخاصة غالباً	..	..	٢	٦	٤			تعليم ما قبل المرحلة	0
	..	٦	٦	١٢	٦			التعليم الأساسى الابتدائى	١
	..	١٠	٤	١٦	١ ٢			التعليم الأساسى الإعدادى	2A
	..	١٢	٢	١٨	١ ٦			التعليم الثانوى الشامل	3A
إعداد العمال المهرة فى مراكز التدريب وبرامج التمهين الرسمية. ويعقب فترة التمهين العمل لمدة عام تحت الإشراف .	..	١٢	٢	١٨	١ ٦			تعليم ثانوى تطبيقى	3C فئة ٣ (حسب جها لستوى ISC ED3
يخضع جميع الطلاب للشروط العامة نفسها ويمنحون نفس المؤهل. وتقدم برامج كليات المجتمع برامج مختلفة ، ومن بينها برامج تدريب المدرسين .	٢		٢			دبلوم	النجاح فى امتحان شهادة التعليم الثانوى العام (الأكاديمى)	برامج كليات المجتمع	5B
يستطيع الخريجون الحاصلون على درجات مرتفعة دخول سوق العمل أو الالتحاق ببرامج جامعية فئة ISCED5A	٢		٢			دبلوم ، الالتحاق ببرامج جامعية من فئة ISCED 5A	النجاح فى امتحان شهادة التعليم الثانوى العام (الأكاديمى)	برامج كليات المجتمع	5B
..	٣		٣			دبلوم فى التكنولوجيا	النجاح فى امتحان شهادة التعليم الثانوى العام (الأكاديمى)	برامج كليات المجتمع	5B
يستطيع المدرسون	٣		٣			درجة	دبلوم كلية	برامج	5A

المعيزون الحاصلون على دبلوم كلية المجتمع الالتحاق ببرامج جامعية فئة ISCED5A من خلال برامج حكومية خاصة لترقية مؤهلات المدرسين (ويتم إعفاؤهم من ٤٨ ساعة من بين ١٣٢ ساعة لازمة للحصول على درجة البكالوريوس. وبالإضافة إلى ذلك يستطيع حوالي ٥ ٪ من المدرسين الحاصلين على دبلوم كلية المجتمع الالتحاق بالجامعة من خلال معادلة.						البكالوريوس	مجتمع وخبرة بالتدريس	جامعية	(الأولى، قصيرة وطويلة)
برامج ٥ سنوات للهندسة والصيدلة وطب الأسنان وبرامج ٦ سنوات للطب	٤ إلى ٦		٤ إلى ٦			درجة البكالوريوس	النجاح في امتحان شهادة التعليم الثانوي العام (الأكاديمي) أو (المهني) أو الدبلوم كلية المجتمع بدرجات مرتفعة	برامج جامعية	5A (الأولى، قصيرة وطويلة)
	٥		١			دبلوم في التعليم	درجة البكالوريوس	برامج دبلوم تعليم	5A (ثانية)
	٦ إلى ٩		٢ إلى ٣			درجة الماجستير	درجة البكالوريوس	برامج الماجستير	5A (ثانية)
	٩ إلى ١٥		٣ إلى ٤			درجة الدكتوراه	درجة الماجستير	برامج الدكتوراه	٦

ماليزيا

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلة التعليم الأساسي والثانوي	الفترة النظرية	العمر النموذجي للانتهاء	العمر النموذجي لبداء الالتحاق	المؤهل	شروط الالتحاق	الاسم الوطني للبرنامج	مستوى ISCED97 بيانات دول المؤشر العالمي
	١	٦	٥	لا يوجد	لا يوجد	تعليم ما قبل المدسة	0
	٦	١٢	٦	شهادة إتمام الدراسة الابتدائية	(١-٦ سنوات) من الدراسة	التعليم الأساسي الابتدائي	١
يقضى تلاميذ المدارس الابتدائية الصينية والتابعة لإقليم التاميل ذات الطابع الوطني سنة كاملة في فصل الانتقال للصف الأعلى لكي ينتقلوا إلى المدرسة الثانوية ويصبحوا بارعين في لغة بهسا ميلييو	١	١٣	١٢	ست سنوات من الدراسة بالتعليم الأساسي	فصل الانتقال إلى صف أعلى	التعليم الأساسي الإعدادي	2A
الطلاب الذين لا يجتازون امتحان شهادة التعليم المتوسط يدخلون سوق العمل	..	٩	٣	١٥	١٢	شهادة تقويم الثانوي المتوسط	ست سنوات من التعليم الأساسي	التعليم الثانوي المتوسط (من ١-٣)	٢A
على أساس	..	١١	٢	١٧	١٥	الشهادة الماليزية	شهادة	تعليم	3C

الصفحة ٣ (تحت إسماء المستوى ISC ED3)	ثانوي علم (من ٤-٥) اتجاه أكاديمي	تقويم الثانوي المتوسط	في التعليم					لداثهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط، يتم إلحاق الطلاب في المجال الأكاديمي أو المدارس الفنية والمهنية
3C صفحة ٣ (تحت إسماء المستوى ISC ED3)	تعليم ثانوي علم (من ٤-٥) فنية أو مهنية	شهادة تقويم الثانوي المتوسط	الشهادة الماليزية في التعليم	١٥	١٧	٢	١١	..
3A	ما قبل جامعي (السنين من مستوى GCE (A	الشهادة الماليزية في التعليم	شهادة امتحان المدرسة العليا/ GCE	١٧	١٩	٢	١٣	مقرر دراسي قبل جامعي لإعداد الطلاب لامتحان شهادة المدرسة العليا
3A	قبل جامعي (امتحان قبول بعلمنة)	الشهادة الماليزية في التعليم		١٧	١٩	٢	١٣	
4C	تدريب المدرسين (برنامج لمدة سنة واحدة)	الشهادة الماليزية في التعليم	شهادة	١٧	١٨	١	..	تدريب المدرسين العاملين بالتعليم الأساسي وما قبل الأساسي
4C	برنامج التدريب على مهارات	الشهادة الماليزية في التعليم	شهادة	١٧	١٨	١ إلى ٢		
5B	تعليم عال (تدريب مدرسين - برامج من ٢ إلى ٣ سنوات)	الشهادة الماليزية في التعليم	دبلوم في التدريس أو دبلوم في التعليم	١٨	٢٠ إلى ٢١	٢ إلى ٣		٢ إلى ٣
5B	تعليم عال (فني) (منوع)	الشهادة الماليزية في التعليم	شهادة/ دبلوم في مجالات الهندسة المختلفة، ومجالات التجارة والضيافة	١٨	٢٠ إلى ٢٢	٢ إلى ٤		٢ إلى ٤

5A	تعليم عال (برامج ٦-٥ سنوات)	امتحان شهادة المدرسة العليا	درجة البكالوريوس	٢٠	٢٣	٣	٣	
5A (الأولى، قصيرة)	تعليم عال (برامج ٣ سنوات)	امتحان شهادة المدرسة العليا/ GCE	درجة البكالوريوس	٢٠	٢٣	٣	٣	
5A (الأولى، قصيرة)	تعليم عال (برامج ١-٥ سنوات)	امتحان شهادة المدرسة العليا/ GCE	درجة البكالوريوس (الطب وطب الأسنان والطب البيطري)	٢٠	٢٥ إلى ٢٦	٥ إلى ٦	٥ إلى ٦	
5A (الثانية)	برامج فستيمر	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٣	٢٤ إلى ٢٥	١ إلى ٢	٥ إلى ٦	
٦	برامج الدكتوراه	درجة الماجستير	دكتوراه في الفلسفة	٢٤ إلى ٢٥	٢٦ إلى ٢٧	٢	٧ إلى ٨	تتطلب تقديم أطروحة
٦ (ثانية)	برامج دكتوراه عليا	درجة الماجستير أو دكتوراه في الفلسفة	درجة الدكتوراه العليا (دكتوراه في الآداب، دكتوراه في العلوم، دكتوراه في القانون)	٢٤ فاكتر	٢٩ فاكتر	٥ إلى ٧	١٠ إلى ١٥	يمكن أن تمنح في الآداب والعلوم والقانون

باراجوای

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة النظرية	العمر النموذجى لالتهاء	العصر النموذجى لبدء الالتحاق	المؤهل	شروط الالتحاق	الاسم الوطنى للبرنامج	مستوى بيانات دول المؤشر العالمى ISCED97 لجمع
يشمل مرحلة رياض الأطفال التى تساعد الأطفال فى سن ٣-٤ سنوات ومرحلة ما قبل المدرسة التي تساعد الأطفال من سن ٥ سنوات			٣	٦	٣			التعليم الأولى	0
إجبارى	..	٦	٦	١٢	٦			التعليم الأساسى الابتدائى الحلقة الأولى والثانية	١
إجبارى	..	٩	٣	١٥	١٢	التعليم الأساسى شهادة إتمام المرحلة		التعليم الأساسى الحلقة الثالثة	2A
إجبارى		٩	٣	١٥	١٢	الحلقة الفنية الأساسية شهادة إتمام المرحلة		التعليم الأساسى الحلقة الفنية	2B
		١٢	٣	١٨	١٥	لقب عالم بشهادة حامل بكالوريا	التعليم الأساسى شهادة إتمام المرحلة	بكالوريا عالم بشهادة	3A
			٣	١٨	١٥	لقب حامل بكالوريا فنية	اختبار جدارة+ امتحان التحاق+ شهادة إتمام الحلقة الفنية الأساسية	بكالوريا فنية	3C
المؤهلات الممنوحة تكون طبقا لفترة البرنامج	٣ إلى ٤		٣ إلى ٤	٢١ إلى ٢٢	١٨	أستاذ تعليم أولى	اختبار جدارة+ امتحان	مستوى عالم غير جامعى	5B

	تعليم ما بعد الثوى	التحاق+ لقب حامل بكالوريا عالم إنسانيات أو لقب حامل بكالوريا فنية	و عالم أساسي أو تعليم متوسط أو لقب فني كبير					
5A	جامعة	شهادة إتمام الدراسة الثانوية أو امتحان التحاق أو مقرر دراسي تمهيدى	لقب حاصل على ليسانس أو درجة جامعية	١٨	٢٢ إلى ٢٤	٤ إلى ٦	٤ إلى ٦	تضم مقررات دراسية في الطب وطب الأسنان والاقتصاد ، إلخ
٦	متخرج	لقب حامل درجة علمية	درجة المستد أو المفكره	٢٢ إلى ٢٤	٢٤ إلى ٢٨	٢ إلى ٤	٦ إلى ١٠	تتطلب تقديم أطروحة

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية - التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلة التعليم الأساسي والثانوي	الفترة النظرية	العمر النموذجي لالتهاء	العمر النموذجي لبداة الالتحاق	المؤهل	شروط الالتحاق	الاسم الوطني للبرنامج	مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤتمر العالمي
إجباري لجميع من بلغوا سن الخامسة			٣	٦	١			للتعليم الأولي	0
	..	٦	٦	١٢	٦			التعليم الأساسي	١
		٩	٣	١٥	١٢			التعليم الثانوي - فمنوف لثلاثة الأولي	2A
		١١	٢	١٧	١٥		إتمام مستوى ISCED 2A	الثانوي - فمنوف الأساسي برامج أكاديمية	3A
		١١	٢	١٧	١٥		إتمام مستوى ISCED 2A	الثانوي - فمنوف الأساسي برامج مهنية	3B
	٣ أو ٥		٣ أو ٥	٢٠ أو ٢٢	١٧	شهادات فنية وشهادات في أصول التدريس	إتمام الدراسة الثانوية	برامج تعليم عالي غير جامعي	5B
	٥		٥	٢٢	١٧	درجة بكالوريوس مع شهادات بإجازة الليسانس أو بدونها	إتمام الدراسة الثانوية	برامج معتمدة (معظم المواك)	5A
	٧		٢	٢٤	٢٢	درجة للماستير	درجة بكالوريوس	برامج لمستند	5A
	١ ٠		٥	٢٩	٢٤	الدكتوراه	درجة بكالوريوس	برامج دكتوراه	٦

القبليين

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية - التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلة التعليم الأساسي والثانوي	الفترة النظرية	العمر النموذجي للانتهاء	العمر النموذجي لبداية الالتحاق	الموئل	شروط الالتحاق	الاسم الوطني للبرنامج	مستوى ISCED97 بيانات دول المؤشر العالمي
			٣	٦	٣		شهادة ميلاد	ما قبل الأساسي	0
	..	٦	٦	١٢	٦	شهادة إتمام الدراسة الابتدائية		التعليم الابتدائي	١
		٩	٣	١٥	١٢		شهادة إتمام الدراسة الأساسية / الابتدائية	الثانوي لعام (المسنوات الثلاث الأولى من التعليم الثانوي)	2A
	..	١٠	١	١٦	١٥	شهادة إتمام الدراسة الثانوية		الثانوي لعام (السنة الرابعة من التعليم الثانوي)	٣A
		١٢ إلى ١٣	٢ إلى ٣	١٨ أو ١٩	١٦	شهادة البراعة	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	برامج مهنية فنية بعد الدراسة الثانوية	4A/ B
	١١ إلى ١٢	<٢		١٧	١٦	شهادة البراعة	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	برامج مهنية فنية بعد الدراسة الثانوية	4C
التكنولوجيا الزراعية، دراسات المسكرونية، دراسات الأعمال، الفنون الجميلة دراسات الكمبيوتر، القبالة، النقل البحري، إلخ.	٢		٢	١٨	١٦	شهادة الفنون	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	برامج جامعية	5A (الأولى قصيرة)

5A (الأولى، متوسطة)	برامج جامعية	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	درجة البكالوريوس (معظم المواد)	١٦	٢٠	٤	٤	تستمر معاهد عالية كثيرة أن يجتاز الطلاب امتحان قبول. وتستمر معاهد تدريب المدرسين أن يجتاز الخريجون امتحان مزاولة المهنة الخاص بالمدرسين.
5A (الأولى، عقولة)	برامج جامعية	شهادة إتمام الدراسة الثانوية	درجة البكالوريوس (الهندسة وطب الأسنان)	١٦	٢١	٥	٥	يشترط أن يجتاز الخريجون امتحان مزاولة المهنة ليتمكنوا من مزاولة مهنهم
5A (المقرر الدراسي الثاني)	برامج جامعية- (الثانية) المرحلة المهنية	درجة البكالوريوس	مؤهل مهني (القانون، الطب)	٢٠	٢٤	٤	٨	يشترط أن يجتاز الخريجون امتحان مزاولة المهنة ليتمكنوا من مزاولة مهنهم
5A (المقرر الدراسي الثاني)	برامج جامعية- للمرحلة الثانية	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٠	٢٢	٢	٦	معظم المجالات تستمر تقديم أطروحة
٦	برامج دكتوراه	درجة الماجستير	درجة الدكتوراه	٢٢	٢٤ أو ٢٥	٢ أو ٣	٨ إلى ٩	تستمر تقديم أطروحة/رسالة.

روسيا الاتحادية

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة النظرية	العمر النموذجى لالتهاء	العمر النموذجى لبداء الالتحاق	المؤهل	شروط الالتحاق	الاسم الوطنى للبرنامج	مستوى ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمى
	..		٣	٦	٣			رياض الأطفال	0
		٤	٣ إلى ٤	١٠	٦ إلى ٧			التعليم الأساسى	١
التعليم الثانوى المتوسط إجبارى لكل التلاميذ (مستوى 2A)، يحصل الطالب على شهادة ١، فترة الدراسة ٩ سنوات (بدون تعليم ما قبل الأساسى)		٩	٥	١٥	١٠	شهادة ١		التعليم الأساسى العام	2A
التعليم الثانوى العالى يكون ملائما فى صالة الألعاب الرياضية وقاعة المحاضرات ،العلمة ، وشهادة الدراسة الثانوية يتم الحصول عليها بشهادة أو عند مرحلة البلوغ		١١	٢	١٧	١٥	شهادة		التعليم الثانوى العام	3A
التعليم الثانوى المتوسط المهنى متاح		١١ إلى ١٢	٢ إلى ٣	١٧ إلى ١٨	١٥	شهادة ٢ ، دبلوم ١	امتحان التحاق	الثانوى المهنى	3C

في مدارس متخصصة. يتم الحصول عليه (i) بعد سنتين من التعليم - مع الحصول على شهادة عامل (ب) بعد ٣ سنوات من التعليم - مع دبلوم ١ ، تأكيد مستوى التعليم العالي ومؤهل عال									
تعليم مهني يعتمد على التعليم الثانوي العالي، فترة الدراسة سنة واحدة، يتم الحصول عليه بالشهادة ٢ مع مؤهل عامل (مستوى 4C (ISCED		١٢ إلى ١٣	١ إلى ٢	١٨ إلى ١٩	١٧	شهادة ٢	امتحان التحاق، شهادة	ثانوي مهني	4C
التعليم الثانوي للخاص مزيج من المستويين 2A و 5B ومدته ٤ سنوات ويمنح درجة أخصائي دبلوم أول ، ويؤكد المستوى الثانوي العالي والمرحلة الأولى من التعليم العالي والتدريب الفني وتدريب المدرسين في البحر	٢	١٣	٤	١٩	١٥	أخصائي دبلوم أول	امتحان التحاق ، شهادة ١	برنامج ثانوي خاص (تقني)	3A+ 5B
برنامج خاص بعد التعليم الثانوي على أساس المرحلة	٣		٣	٢٠	١٧	أخصائي دبلوم أول	امتحان التحاق، شهادة	برنامج خاص بعد الدراسة الثانوية	5B

الثانوية العليا (١١ سنة)، منته ٣ سنوات ملتم للكليات والمعاهد الفنية، يمنح درجة دبلوم أول أخصائي									
تعليم عال غير مكتمل ..المرحلة الأولى من التعليم العالي، مدتها سنتان ، تمنح درجة الدبلوم للطلاب الذين لم يكملوا دراساتهم	٢		٢	١٩	١٧	شهادة عدم إتمام التعليم العالي	شهادة ، دبلوم أول أخصائي، امتحان	تعليم عال غير مكتمل	5A (لمسيرة)
التعليم العالي الأساسي، مدته ٤ سنوات في جامعة أو معهد، يمنح درجة دبلوم بكالوريوس	٤		٤	٢١	١٧	درجة البكالوريوس	شهادة ، امتحان التحاق	التعليم العالي الأساسي	5A
تعليم عال مهني، مدته ٥ سنوات (في الاقتصاد، والإحصائيات) إلى ٧ سنوات (في الطب)، ٦-٥ سنوات في الهندسة ، تمنح درجة أخصائي دبلوم ثاني	٥ إلى ٧		٥ إلى ٧	٢٢ إلى ٢٤	١٧	أخصائي دبلوم ثان	شهادة ، امتحان التحاق	تعليم عال مهني	5A
مزيد من التعليم (المتطور).. للأخصائيين الذين يرغبون في الحصول على تخصص ثان أو تحسين معارفهم، مدته سنة واحدة ، متاح في أقسام خاصة من	٦ إلى ٨		١	٢٤ إلى ٢٥	٣٢ إلى ٢٤	مؤهل أخصائي تعليم ممتد	دبلوم أخصائي	تعليم عال مهني	5A

انجامعات أو المعاهد									
برنامج تعليمي مع عناصر بحثية في مجالات معينة من العلوم ، ويستطيع الخريج العمل عالمًا ، أو مدرسًا في مدرسة ثانوية وفي مرحلة التعليم العالي	٦		٢	٢٣	٢١	درجة الماجستير	درجة فيلسوف	ماجستير	5A
	٨		١	٢٥	٢٤	لترناتورا	درجة البكالوريوس في الطب	INTER NATU RA	5A
تتطلب مناقشة عامة لأطروحة مفصلة بشكل مستقل واجتياز امتحانات نهائية	٨ إلى ٩		٣	٢٥ إلى ٢٧	٢٢ إلى ٢٤	كاديتاتوك	درجة الماجستير دبلوم أخصائي ثان	لمبيراتورا	٦
تتطلب مناقشة أطروحة يتم خلالها تقديم حلول بشأن مشكلة علمية / أكاديمية كبرى وتمثل أهمية كبرى بالنسبة لحقل أو فرع الدراسة	١٠ إلى ١٢		٢ إلى ٣	٢٧ إلى ٣٠	٢٥ إلى ٢٧	دكتورفوك	كاديتاتوك	برامج دكتوراه عليا	٦

سيريلانكا

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية - التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة النظرية	العمر النموذجى لالانتهاء	العمر النموذجى لبدء الالتحاق	المؤهل	شروط الالتحاق	الاسم الوطنى للبرنامج	مستوى بيانات دول المؤشر العالمى ISCED97 لجمع
لا تقدمه الحكومة الوطنية وإنما بعض الحكومات المحلية والمؤسسات الخاصة مقابل مصاريف. ويلتحق به حوالى ٥٠% من أطفال سيريلانكا لبعض الوقت.			١	٥	٤			ما قبل المدرسة	0
		٥	٥	١٠	٥			التعليم الأساسى	١
		٩	٤	١٤	١٠	إتمام الدراسة الابتدائية	إتمام الدراسة الابتدائية	الثانوى المتوسط	2A
	..	١١	٢	١٦	١٤	الشهادة العامة للتعليم (مستوى عادى)	إتمام الدراسة الثانوية المتوسطة	الثانوى العالى (مستوى عادى)	٣A
		١٣	٢	١٨	١٦	الشهادة العامة للتعليم (مستوى متقدم)	الشهادة العامة للتعليم (مستوى عادى)	الثانوى العالى (مستوى متقدم)	٣A
			٢	١٦	١٤	شهادات		فنى/ مهنى	3B
يوجد ٢٤ كلية فنية و٥ وحدات متفرعة عنها تديرها وزارة	١ إلى ٤		١ إلى ٤	١٨ إلى ٢١	١٧	دبلومات وشهادات	الشهادة العامة للتعليم (مستوى عادى)	مرتبط بكلية	5B

التعليم ، تقدم مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية المهنية والأكاديمية والحرفية .									
يوجد ٢٤ كلية فنية و ٥ وحدات متفرعة عنها تديرها وزارة التعليم تقدم مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية المهنية والأكاديمية والحرفية . ويتم تدريب مدرسي التعليم الأساسي في هذا المستوى.	٢		٢	٢٠	١٨	دبلومات وشهادات والتحاق بالجامعة	الشهادة العامة للتعليم (مستوى عادي)	مرتبطة بكلية	5A (قصيرة)
توجد تسع جامعات وأربع معاهد أخرى للتعليم العالي. ويتم تدريب مدرسي التعليم الثانوي في هذا المستوى .	٥ إلى ٨		٣ إلى ٦	٢٢ إلى ٢٥	١٩	درجة البكالوريوس	الشهادة العامة للتعليم (مستوى متقدم)	الجامعة (المرحلة الأولى)	5A (قصيرة وطويلة)
توجد خمس معاهد للتعليم العالي للخريجين ، ملحقة بجامعات .	٦ إلى ١٠		١ إلى ٢	٢٣ إلى ٢٧	٢٢ إلى ٢٥	درجة الماجستير	درجة البكالوريوس	الجامعة (المرحلة الثانية)	5A
توجد خمس معاهد للتعليم العالي للخريجين ، ملحقة بجامعات .	٨ فأكثر		+ ٢	٢٥ فأكثر	٢٣ إلى ٢٧	درجة الدكتوراه	درجة الماجستير	الجامعة (المرحلة الثالثة)	٦

تاييلاند

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسي والثانوي	الفترة النظرية	العمر النموذجي للانتهاء	العمر النموذجي لبداء الالتحاق	الموئل	شروط الالتحاق	الاسم الوطني للبرنامج	مستوى بيانات دول المؤشر العالمي ISCED97 لجمع
			٢	٦	٢			ما قبل الأساسي	0
			٦	١٢	٦			التعليم الأساسي	١
		٩	٣	١٥	١٢	شهادة التعليم الثانوي المتوسط	التخرج من المدرسة الابتدائية (الصف ٦)	الثانوي المتوسط	2A
		١٢	٣	١٨	١٥			شهادة التعليم الثانوي العالي	٢A
		١٢	٣	١٨	١٥	شهادة التعليم المهني	التخرج من التعليم الثانوي المتوسط (الصف ٩)	الثانوي العالي المهني	3B
			١	١٩	١٨	شهادة التعليم ما بعد الثانوي	التخرج من التعليم الثانوي العالي	التعليم ما بعد الثانوي غير الجامعي	4C
	٢		٢	٢٠	١٨	دبلوما في التعليم الفني	شهادة تعليم فني	برامج دبلوما	5B
	٤		٤	٢٢	١٨	درجة البكالوريوس	شهادة التعليم الثانوي العالي	برامج درجة فنية	5B
	٤		٤	٢٢	١٨	درجة البكالوريوس	شهادة التعليم الثانوي العالي	مستوى التعليم الجامعي	5A (الأولى، قصيرة)
يتم الحصول هنا	٥		٥ إلى	٢٣	١٨	درجة	شهادة	مستوى	5A

طويلة (الأولى،	التعليم الجامعي	التعليم الثانوي العالي	البكالوريوس	إلى ٢٤	٦	إلى ٦	على معظم المؤهلات المهنية، بما في ذلك الهندسة المعمارية والرسم والنحت وفنون الحفر والصيدلة (٥ سنوات) وعلوم الطب وطب الأسنان والطب البيطري (٦ سنوات)
5A	برامج الماجستير	درجة البكالوريوس	درجة الماجستير	٢٣ إلى ٢٦	٢ إلى ٣	٦ إلى ٧	يطلب من المرشحين عادة أن يقدموا مشروعاً بحثياً وأطروحة .
٦	برامج الدكتوراه	درجة الماجستير	درجة الدكتوراه	٢٥ إلى ٢٦	٣ إلى ٤	٩ إلى ١١	

تونس

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية - التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلة التعليم الأساسي والثانوي	الفترة النظرية	العمر النموذجي للاختفاء	العمر النموذجي لبداء الالتحاق	المؤهل	شروط الالتحاق	الاسم الوطني للبرنامج	مستوى مؤشر ISCED97 لجمع بيانات دول المؤشر العالمي
			٢	٦	٦			ما قبل الأساسي	0
		٦	٦	١٢	٦			التعليم الأساسي (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)	١
		٩	٣	١٥	١٢			الثانوي المتوسط (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)	2A
		١٢	٤	١٩	١٥	لقب حامل بكالوريا	إتمام التعليم الأساسي	التعليم الثانوي العالي العام	٣A
		١٠ أو ١١	١ أو ٢	١٦ أو ١٧	١٥	شهادة الجدارة المهنية	إتمام التعليم الأساسي	ثانوي عالي مهني (تدريب مهني، مستوى أول)	3B
		١٢ أو ١٣	١ أو ٢	١٨ أو ١٩	١٦ أو ١٧	رخصة فني مهني	شهادة الجدارة المهنية أو مفتين من التعليم الثانوي العام	ثانوي عالي مهني (تدريب مهني، مستوى ثاني)	3B
	٢		٢	٢١	١٩	رخصة فني عالي	بكالوريوس أو رخصة فني مهني	برامج مهنية (تدريب مهني، مستوى مستوى)	5B

	ثالث								
5A (أولى، قصيرة)	مستوى التعليم الجامعي	لقب حامل بكالوريوس	درجة بكالوريوس	١٩	١٢ أو ٢٢	٢ أو ٣		٢ أو ٣	المؤهلات الممنوحة تكون طبقاً لفترة البرنامج
5A (أولى، طويلة)	مستوى التعليم الجامعي	شهادة التعليم الثانوي العالي	درجة الماجستير	١٩	٢٣ إلى ٢٥	٤ إلى ٦		٤ إلى ٦	
5A (ثانية)	برامج الماجستير	درجة بكالوريوس	درجة الماجستير	٢٢	٢٣ أو ٢٤	١ أو ٢		٤ أو ٥	
٦	برامج الدكتوراه	درجة الماجستير	درجة الدكتوراه	٢٢ إلى ٢٤	٢٥ إلى ٢٧	٣		٧ أو ٨	

أورجواي

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية – التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة النظرية	العمر النموذجى لالتهاء	العمر النموذجى لبداء الالتحاق	المؤهل	الالتحاق شروط	الاسم الوطنى للبرنامج	مستوى ISCED97 بيانات دول المؤشر العالمى
			٣	٦	٣			التعليم الأولى	0
		٦	٦	١٢	٦			التعليم الأساسى	١
		٩	٣	١٥	١٢		إتمام التعليم الأساسى	الحلقة الأساسية	2A
البكالوريوس تعطى حق القيد فى الكلية التى تتفق وما تم اختياره فى السنة الثانية من التعليم المنوع (إستراتيجيات أو علوم أو بيولوجيا)		١٢	٣	١٨	١٥	بكالوريوس		التعليم الثانوى العالى للعام	٣A
البكالوريوس تعطى حق القيد فى الكلية التى تتفق وما تم اختياره (الزراعة أو الهندسة المعمارية أو الهندسة أو الإدارة أو الأعمال والتجارة)		١٢	٣	١٨	١٥	بكالوريوس		ثانوى عالم فنى	3B
برامج لتدريب لمنهاء المكتبات والقابات ومسئولى الإدارة العامة ومديرى الأعمال	٢ إلى ٤		٢ إلى ٤	٢٠ إلى ٢٢	١٨	مؤهل مهنى	بكالوريوس	مؤهل مهنى	5B

5B	تدريب المدرسين (المدارس الأساسية)	بكالوريوس	مدير تعليم أساسي	١٨	٢١	٣	٣	مؤهل يتيح لحامله التدريس في مدرسة ابتدائية
5B	تدريب مدرسين (مدارس ثانوية)	بكالوريوس	أستاذ ، مدير فني	١٨	٢٢	٤	٤	مؤهل يتيح لحامله التدريس في مدرسة ثانوية أو فنية
5A (الأولى، قصيرة وطويلة)	برامج حامل الليسانس	بكالوريوس	ليسانس تورا	١٨	٢٢ إلى ٢٣	٤ إلى ٥	٤ إلى ٥	برامج أربع سنوات حتى 5A القصيرة، برامج ٥ سنوات حتى 5A الطويلة
5A (الأولى، قصيرة وطويلة)	برامج درجة مهنية أخرى	بكالوريوس	إنجنيرو + أركيكتيكو + كوميكو + فورماتيكو	١٨	٢٢ إلى ٢٤	٤ إلى ٦	٤ إلى ٦	برامج أربع سنوات حتى 5A القصيرة، برامج ٥ سنوات و ٦ سنوات حتى 5A الطويلة
5A (الطويلة)	برامج الطب وطب الأسنان	بكالوريوس	دكتوراه	١٨	٢٣ إلى ٢٥	٥ إلى ٧	٥ إلى ٧	طب الأسنان (٥ سنوات)القانون ٦ سنوات) الطب (٧ سنوات)
٦	برامج الدكتوراه	ليسانس ورا / إنجنيروا	الدكتوراه	٢٢ إلى ٢٤	٢٤ إلى ٢٦	١ إلى ٢	٦ إلى ٨	تشرط تقديم أطروحة

ملاحظات	الفترة التراكمية النظرية - التعليم العالي	الفترة التراكمية النظرية مرحلتى التعليم الأساسى والثانوى	الفترة النظرية	العمر النموذجى لالتهاء	العمر النموذجى لبداء الالتحاق	الموئل	شروط الالتحاق	الاسم الوطنى للبرنامج	مستوى بيانات دول المؤشر العالمى ISCED97 لجمع
			٢	٦	٣	لا يوجد	لا يوجد	ما قبل المدرسة	٠
		٧	٧	١٣	٦	اختبار إتمام الدراسة الابتدائية - (شهادة الصف السابع)		للمدرسة الابتدائية	١
		٩	٢	١٥	١٣	شهادة زيمبابوي المتوسطة	سبع سنوات من التعليم الابتدائى	لثانوى المتوسط الصف الثانى	2A
		١١	٢	١٧	١٥	شهادة المستوى العادى	الصف المدرسى الثانى	لثانوى للعالى مستوى عادى	3C
الحد الأدنى لشروط الالتحاق النجاح فى خمس مواد من المستوى العادى		١٣	٢	١٩	١٧ إلى ١٨	شهادة المستوى المتقدم	للمستوى للعادى	لثانوى للعالى	3A
مقررات دراسية للتدريب على المهارات	٢		٣	١٩	١٧ إلى ١٨	شهادة	للمرحلة السابعة والصف المدرسى الثانى والمستوى العادى	تدريب مهنى	4C
يعتمد على التدريب فى كلية	٣		٣	٢٠	١٧ إلى ١٨	دبلوم فنية	المستوى العادى	مقررات دراسية فنية	5B
تدريب صناعى	٤		٤	٢١	١٧ إلى ١٨	دبلوم فنى	المستوى العادى	برامج تمهين	5B
الدرجة الأولى	٣ بى ٤		٣ إلى ٤	٢٢	١٩	درجة البكالوريوس	المستوى المتقدم	برامج درجة أكاديمية	5A (الدرجة الأولى)
تسترد تقديم أطروحة جامعية	٦ بى ٧		٣	٢٥	٢٢	درجة الماجستير	درجة البكالوريوس	مقررات دراسية	5A (الدرجة)

								للماجستير	(الثانية)
درجات طبية	٦		٦	٢٥	١٩	دكتوراه في الطب	المستوى المتقدم	مقررات دراسية للدكتوراه في الطب	٦ (الدرجة الثانية)
تمنح في الفلسفة والآداب والقانون والعلوم إلخ .	٩ إلى ١١		٣ إلى ٤	٢٨	٢٥	درجة الدكتوراه	درجة الماجستير	مقررات دراسية للدكتوراه	٦ (الدرجة الثانية)

المترجم فى سطور

بهاء شاهين

حصل على ليسانس الآداب ولسانس الحقوق من جامعة القاهرة ، وماجستير الصحافة والإعلام من جامعة بارنجتون بالولايات المتحدة ، ودبلوم السياسة الدولية من كلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة ، ودبلوم لغة برمجة الحاسبات الإلكترونية (ANST – COBOL) و (FORTRAN IV) .

من أهم مؤلفاته :

١ – الإنترنت والعولمة .

٢ – المرجع العلمى لاستخدام الإنترنت .

٣ – العولمة والتجارة الإلكترونية .

ومن أهم مترجماته :

١ – مبادئ التنمية المستدامة .

٢ – التعلم فى مراحل العمر المتأخرة .

٣ – الدليل المبتكر للبحث عبر الإنترنت .

٤ – دعم تعلم اللغة ومبادئ القراءة والكتابة فى الطفولة المبكرة .

٥ – دعم الإبداع والخيال فى الطفولة المبكرة .

٦ – المرجع العلمى لإدارة المشروع .

المشروع القومى للترجمة

المشروع القومى للترجمة مشروع تنمية ثقافية بالدرجة الأولى ، ينطلق من الإيجابيات التى حققتها مشروعات الترجمة التى سبقته فى مصر والعالم العربى ويسعى إلى الإضافة بما يفتح الأفق على وعود المستقبل، معتمداً المبادئ التالية :

- ١- الخروج من أسر المركزية الأوروبية وهيمنة اللغتين الإنجليزية والفرنسية .
- ٢- التوازن بين المعارف الإنسانية فى المجالات العلمية والفنية والفكرية والإبداعية .
- ٣- الانحياز إلى كل ما يؤسس لأفكار التقدم وحضور العلم وإشاعة العقلانية والتشجيع على التجريب .
- ٤- ترجمة الأصول المعرفية التى أصبحت أقرب إلى الإطار المرجعى فى الثقافة الإنسانية المعاصرة، جنباً إلى جنب المنجزات الجديدة التى تضع القارئ فى القلب من حركة الإبداع والفكر العالميين .
- ٥- العمل على إعداد جيل جديد من المترجمين المتخصصين عن طريق ورش العمل بالتنسيق مع لجنة الترجمة بالمجلس الأعلى للثقافة .
- ٦- الاستعانة بكل الخبرات العربية وتنسيق الجهود مع المؤسسات المعنية بالترجمة .

المشروع القومى للترجمة

١-	اللغة العليا	جون كوين	أحمد درويش
٢-	الوثنية والإسلام (ط١)	ك. مادهو بانيكار	أحمد فؤاد بليغ
٣-	التراث المسروق	جورج جيمس	شوقى جلال
٤-	كيف تتم كتابة السيناريو	إنجا كارييتيكوفا	أحمد الحضرى
٥-	ثريا فى غيبوبة	إسماعيل فصيح	محمد علاء الدين منصور
٦-	اتجاهات البحث اللسانى	ميلكا إفتيش	سعد مصلوح ووفاء كامل فايد
٧-	العلوم الإنسانية والفلسفة	لوسيان غولدمان	يوسف الأنطكى
٨-	مشعلو الحرائق	ماكس فريش	مصطفى ماهر
٩-	التغيرات البيئية	أندرو. س. جودى	محمود محمد عاشور
١٠-	خطاب الحكاية	جيرار جينيت	محمد معتمد وعبد الجليل الأزدي وعمر حلى
١١-	مختارات شعرية	فيسواقا شيمبوريسكا	هناء عبد الفتاح
١٢-	طريق الحرير	ديفيد براونستون وأيرين فراتك	أحمد محمود
١٣-	ديانة الساميين	روبرتسن سميث	عبد الوهاب غلوب
١٤-	التحليل النفسى للأدب	جان بيلمان نويل	حسن المودن
١٥-	الحركات الفنية منذ ١٩٤٥	إدوارد لوسى سميث	أشرف رفيق عفيفى
١٦-	أثنية السوداء (ج١)	مارتن برنال	يأشراف: أحمد عثمان
١٧-	مختارات شعرية	فيليب لاركين	محمد مصطفى بدوى
١٨-	الشعر النسائى فى أمريكا اللاتينية	مختارات	طلعت شاهين
١٩-	الأعمال الشعرية الكاملة	جورج سفيريس	نعيم عطية
٢٠-	قصة العلم	ج. ج. كراوثر	يمنى طريف الخولى و بدوى عبد الفتاح
٢١-	خوخة وألف خوخة وقصص أخرى	صمد بهرنجى	ماجدة العنانى
٢٢-	مذكرات رحالة عن المصريين	جون أنتيس	سيد أحمد على الناصرى
٢٣-	تجلى الجميل	هانز جيورج جادامر	سعيد توفيق
٢٤-	ظلال المستقبل	باتريك بارنر	بكر عباس
٢٥-	مثنوى (٦ أجزاء)	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقي شتا
٢٦-	دين مصر العام	محمد حسين هيكل	أحمد محمد حسين هيكل
٢٧-	التنوع البشرى الخلاق	مجموعة من المؤلفين	يأشراف: جابر عصفور
٢٨-	رسالة فى التسامح	جون لوك	منى أبو سنة
٢٩-	الموت والوجود	جيمس ب. كارس	بدر الديب
٣٠-	الوثنية والإسلام (ط٢)	ك. مادهو بانيكار	أحمد فؤاد بليغ
٣١-	مصادر دراسة التاريخ الإسلامى	جان سوفاجيه - كلود كاين	عبد الستار الطوجى وعبد الوهاب غلوب
٣٢-	الانقراض	ديفيد روب	مصطفى إبراهيم فهمى
٣٣-	التاريخ الاقتصادى لأفريقيا الغربية	أ. ج. هوبكنز	أحمد فؤاد بليغ
٣٤-	الرواية العربية	روجر آلن	حصه إبراهيم المنيف
٣٥-	الأسطورة والحداثة	بول ب. ديكسون	خليل كلفت
٣٦-	نظريات السرد الحديثة	والاس مارتن	حياة جاسم محمد

جمال عبد الرحيم	بريجيت شيفر	واحة سيوة وموسيقاها	٣٧-
أنور مغيث	ألن تورين	نقد الحداثة	٣٨-
منيرة كروان	بيتر والكوت	الحسد والإغريق	٣٩-
محمد عيد إبراهيم	آن سكستون	قصائد حب	٤٠-
عاطف أحمد وإبراهيم فتحى ومحمود ماجد	بيتر جران	ما بعد المركزية الأوروبية	٤١-
أحمد محمود	بنجامين باربر	عالم ماك	٤٢-
المهدى أخريف	أوكتايفو پاث	اللهب المزدوج	٤٣-
مارلين تادرس	ألدوس هكسلى	بعد عدة أصياف	٤٤-
أحمد محمود	روبرت ديننا وجون فاين	التراث المغدور	٤٥-
محمود السيد على	بابلو نيرودا	عشرون قصيدة حب	٤٦-
مجاهد عبد المنعم مجاهد	رينيه ويليك	تاريخ النقد الأدبى الحديث (ج١)	٤٧-
ماغر جويجاتى	فرانسوا دوما	حضارة مصر الفرعونية	٤٨-
عبد الوهاب علوب	ه . ت . نوريس	الإسلام فى البلقان	٤٩-
محمد برادة وعثمانى الميلود ويوسف الأنطكى	جمال الدين بن الشيخ	ألف ليلة وليلة أو القول الأسير	٥٠-
محمد أبو العطا	داريو بيانوربا وخ . م . بينياليستى	مسار الرواية الإسبانو أمريكية	٥١-
لطفى فطيم وعادل دمرداش	ب . نوفاليس وس . روچسيفيتز وروجر بيل	العلاج النفسى التدعىمى	٥٢-
مرسى سعد الدين	أ . ف . ألنجتون	الدراما والتعليم	٥٣-
محسن مصيلحى	ج . مايكل والتون	المفهوم الإغريقى للمسرح	٥٤-
على يوسف على	چون بولكنجهوم	ما وراء العلم	٥٥-
محمود على مكى	فديريكو غرسية لوركا	الأعمال الشعرية الكاملة (ج١)	٥٦-
محمود السيد و ماهر البطوطى	فديريكو غرسية لوركا	الأعمال الشعرية الكاملة (ج٢)	٥٧-
محمد أبو العطا	فديريكو غرسية لوركا	مسرحيتان	٥٨-
السيد السيد سهيم	كارلوس مونيث	المحبرة (مسرحية)	٥٩-
صبرى محمد عبد الغنى	چوهانز إيتن	التصميم والشكل	٦٠-
بإشراف : محمد الجوهري	شارلوت سيمور - سميث	موسوعة علم الإنسان	٦١-
محمد خير البقاعى	رولان بارت	لذة النص	٦٢-
مجاهد عبد المنعم مجاهد	رينيه ويليك	تاريخ النقد الأدبى الحديث (ج٢)	٦٣-
رمسيس عوض	ألان وود	برتراند راسل (سيرة حياة)	٦٤-
رمسيس عوض	برتراند راسل	فى مدح الكسل ومقالات أخرى	٦٥-
عبد اللطيف عبد الحليم	أنطونيو جالا	خمس مسرحيات أندلسية	٦٦-
المهدى أخريف	فرناندو بيسوا	مختارات شعرية	٦٧-
أشرف الصباغ	فالنتين راسبوتين	نتاشا العجوز وقصص أخرى	٦٨-
أحمد فؤاد متولى وهويدا محمد فهمى	عبد الرشيد إبراهيم	العالم الإسلامى فى أولئ القرن العشرين	٦٩-
عبد الحميد غلاب وأحمد حشاد	أوخينيو تشانج رودريجت	ثقافة وحضارة أمريكا اللاتينية	٧٠-
حسين محمود	داريو فو	السيدة لا تصلح إلا للرمى	٧١-
فؤاد مجلى	ت . س . إليوت	السياسى العجوز	٧٢-
حسن ناظم وعلى حاكم	چين ب . تومبكنز	نقد استجابة القارئ	٧٣-
حسن بيومى	ل . ا . سيمينوفا	صلاح الدين والمماليك فى مصر	٧٤-

أحمد درويش	أندريه موروا	٧٥- فن التراجم والسير الذاتية
عبد المقصود عبد الكريم	مجموعة من المؤلفين	٧٦- جاك لاكان وإغواء التحليل النفسي
مجاهد عبد المنعم مجاهد	رينيه ويليك	٧٧- تاريخ النقد الأدبي الحديث (ج٣)
أحمد محمود ونورا أمين	رونالد روبرتسون	٧٨- العولمة : النظرية الاجتماعية والثقافة الكونية
سعيد الغانمي وناصر حلاوي	بوريس أوسپنسكى	٧٩- شعرية التأليف
مكارم القمرى	ألكسندر پوشكين	٨٠- پوشكين عند «نافورة الدموع»
محمد طارق الشرقاوى	بندكت أندرسن	٨١- الجماعات المتخيلة
محمود السيد على	ميجيل دى أونامونو	٨٢- مسرح ميجيل
خالد المعالى	غوتفريد بن	٨٣- مختارات شعرية
عبد الحميد شيحة	مجموعة من المؤلفين	٨٤- موسوعة الأدب والنقد (ج١)
عبد الرازق بركات	صلاح زكى أقطاي	٨٥- منصور الحلاج (مسرحية)
أحمد فتحى يوسف شتا	جمال مير صادقى	٨٦- طول الليل (رواية)
ماجدة العنانى	جلال آل أحمد	٨٧- نون والقلم (رواية)
إبراهيم الدسوقي شتا	جلال آل أحمد	٨٨- الابتلاء بالغرب
أحمد زايد ومحمد محيى الدين	أنتونى جيدنز	٨٩- الطريق الثالث
محمد إبراهيم مبروك	بورخيس وآخرون	٩٠- وسم السيف وقصص أخرى
محمد هناء عبد الفتاح	باربرا لاسوتسكا - بشونباك	٩١- المسرح والتجريب بين النظرية والتطبيق
نادية جمال الدين	كارلوس ميجيل	٩٢- أساليب ومضامين المسرح الإسباني وأمريكا المعاصرة
عبد الوهاب علوب	مايك فيذرستون وسكوت لاش	٩٣- محدثات العولمة
فوزية العشماوى	صمويل بيكيت	٩٤- مسرحيتا الحب الأول والصحة
سرى محمد عبد اللطيف	أنطونيو بويرو بايخو	٩٥- مختارات من المسرح الإسباني
إدوار الخراط	نخبة	٩٦- ثلاث زنبقات ووردة وقصص أخرى
بشير السباعى	فرنان برودل	٩٧- هوية فرنسا (مج١)
أشرف الصباغ	مجموعة من المؤلفين	٩٨- الهم الإنسانى والابتزاز الصهيونى
إبراهيم قنديل	ديفيد روبنسون	٩٩- تاريخ السينما العالمية (١٨٩٥-١٩٨٠)
إبراهيم فتحى	بول هيرست وجراهام تومبسون	١٠٠- مساعلة العولمة
رشيد بنحدو	بيرنار فاليت	١٠١- النص الروائى: تقنيات ومناهج
عز الدين الكتانى الإدريسى	عبد الكبير الخطيبى	١٠٢- السياسة والتسامح
محمد بنيس	عبد الوهاب المؤدب	١٠٣- قبر ابن عربى يليه آباء (شعر)
عبد الغفار مكاوى	برتولت بريشت	١٠٤- أوبرا ماهوجنى (مسرحية)
عبد العزيز شبيب	جيرارچينيت	١٠٥- مدخل إلى النص الجامع
أشرف على دعبور	ماريا خيسوس روبييرامتى	١٠٦- الأدب الأندلسى
محمد عبد الله الجعيدى	نخبة من الشعراء	١٠٧- صورة الفنان فى الشعر الأمريكى اللاتينى المعاصر
محمود على مكى	مجموعة من المؤلفين	١٠٨- ثلاث دراسات عن الشعر الأندلسى
هاشم أحمد محمد	جون بولوك وعادل درويش	١٠٩- حروب المياه
منى قطان	حسنة بيجوم	١١٠- النساء فى العالم النامى
ريهام حسين إبراهيم	فرانسيس هيدسون	١١١- المرأة والجريمة
إكرام يوسف	أرلين علوى ماكليود	١١٢- الاحتجاج الهادئ

١١٣-	رأية التمرد	سادى پلانت	أحمد حسان
١١٤-	مسرحتنا حصاد كونجى وسكان المستنقع	وول شوينكا	نسيم مجلى
١١٥-	غرفة تخص المرء وحده	فرچينيا وولف	سمية رمضان
١١٦-	امراة مختلفة (درية شفيق)	سينثيا نلسون	نهاد أحمد سالم
١١٧-	المرأة والجنوسة فى الإسلام	ليلى أحمد	منى إبراهيم وهالة كمال
١١٨-	النهضة النسائية فى مصر	بث بارون	لميس النقاش
١١٩-	النساء والاسرة وقوانين الطلاق فى التاريخ الإسلامى	أميرة الأزهرى سنبل	بإشراف: روف عباس
١٢٠-	الحركة النسائية والتطور فى الشرق الأوسط	ليلى أبو لغد	مجموعة من المترجمين
١٢١-	الدليل الصغير فى كتابة المرأة العربية	فاطمة موسى	محمد الجندى وإيزابيل كمال
١٢٢-	نظام العبودية القديم والنموذج المثالى للإنسان	جوزيف فوجت	منيرة كروان
١٢٣-	الإمبراطورية العثمانية وعلاقاتها الدولية	أنيتل ألكسندرو فنابولينا	أنور محمد إبراهيم
١٢٤-	الفجر الكاذب: أوهام الرأسمالية العالمية	جون جراى	أحمد فؤاد بليع
١٢٥-	التحليل الموسيقى	سيدرك ثورپ ديفى	سمحة الخولى
١٢٦-	فعل القراءة	فولفانج إيسر	عبد الوهاب علوب
١٢٧-	إرهاب (مسرحية)	صفاء فتحى	بشير السباعى
١٢٨-	الأدب المقارن	سوزان باسنيث	أميرة حسن نويرة
١٢٩-	الرواية الإسبانية المعاصرة	ماريا دولورس أسيس جاروته	محمد أبو العطا وآخرون
١٣٠-	الشرق يصعد ثانية	أندريه جوندرا فرانك	شوقى جلال
١٣١-	مصر القديمة: التاريخ الاجتماعى	مجموعة من المؤلفين	لويس بقطر
١٣٢-	ثقافة العولة	مايك فيذرستون	عبد الوهاب علوب
١٣٣-	الخوف من المرايا (رواية)	طارق على	طلعت الشايب
١٣٤-	تشريح حضارة	بارى ج. كيمب	أحمد محمود
١٣٥-	المختار من نقد ت. س. إليوت	ت. س. إليوت	ماهر شفيق فريد
١٣٦-	فلاحو الباشا	كينيث كونو	سحر توفيق
١٣٧-	منكرات ضابط فى الحملة الفرنسية على مصر	جوزيف مارى مواريه	كاميليا صبحى
١٣٨-	عالم التليفزيون بين الجمال والعنف	أندريه جلوكسمان	وجيه سمعان عبد المسيح
١٣٩-	پارسيغال (مسرحية)	ريتشارد فاجنر	مصطفى ماهر
١٤٠-	حيث تلتقى الأنهار	هربرت ميسن	أمل الجبورى
١٤١-	اثنتا عشرة مسرحية يونانية	مجموعة من المؤلفين	نعيم عطية
١٤٢-	الإسكندرية : تاريخ ودليل	أ. م. فورستر	حسن بيومى
١٤٣-	قضايا التنظير فى البحث الاجتماعى	ديرك لايدر	عدلى السمرى
١٤٤-	صاحبة اللوكاندة (مسرحية)	كارلو جولوننى	سلامة محمد سليمان
١٤٥-	موت أرتيميو كروث (رواية)	كارلوس فوينتس	أحمد حسان
١٤٦-	الورقة الحمراء (رواية)	ميجيل دى ليبس	على عبدالرؤف البمبى
١٤٧-	مسرحيتان	تانكريد دورست	عبدالغفار مكاوى
١٤٨-	القصة القصيرة: النظرية والتقنية	إنريكى أندرسون إمبرت	على إبراهيم منوفى
١٤٩-	النظرية الشعرية عند إليوت وأدونيس	عاطف فضول	أسامة إسبر
١٥٠-	التجربة الإغريقية	روبرت ج. ليتمان	منيرة كروان

١٥١-	هوية فرنسا (مج ٢ ، ج١)	فرنان برودل	بشير السباعي
١٥٢-	عدالة الهنود وقصص أخرى	مجموعة من المؤلفين	محمد محمد الخطابي
١٥٣-	غرام الفراعنة	فيولين فانويك	فاطمة عبدالله محمود
١٥٤-	مدرسة فرانكفورت	فيل سليتر	خليل كلفت
١٥٥-	الشعر الأمريكي المعاصر	نخبة من الشعراء	أحمد مرسى
١٥٦-	المدارس الجمالية الكبرى	جى أنبال وآلان وأوديت فيرمو	مى التمساني
١٥٧-	خسرو وشيرين	النظامي الكنجوي	عبدالعزیز بقوش
١٥٨-	هوية فرنسا (مج ٢ ، ج٢)	فرنان برودل	بشير السباعي
١٥٩-	الأيدولوجية	ديفيد هوكس	إبراهيم فتحي
١٦٠-	آلة الطبيعة	بول إيرليش	حسين بيومي
١٦١-	مسرحيتان من المسرح الإسباني	أليخاندرو كاسونا وأنطونيو جالا	زيدان عبدالحليم زيدان
١٦٢-	تاريخ الكنيسة	يوجنا الآسيوي	صلاح عبدالعزیز محجوب
١٦٣-	موسوعة علم الاجتماع (ج ١)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهري
١٦٤-	شامبوليون (حياة من نور)	جان لاكوتير	نبيل سعد
١٦٥-	حكايات الثعلب (قصص أطفال)	أ. ن. أفاناسييفا	سهير المصادفة
١٦٦-	العلاقات بين المتنبيين والعلمانيين في إسرائيل	يشعياهو ليتمان	محمد محمود أبوغدير
١٦٧-	في عالم طاغور	رابندرناث طاغور	شكري محمد عياد
١٦٨-	دراسات في الأدب والثقافة	مجموعة من المؤلفين	شكري محمد عياد
١٦٩-	إبداعات أدبية	مجموعة من المؤلفين	شكري محمد عياد
١٧٠-	الطريق (رواية)	ميجيل دليبيس	بسام ياسين رشيد
١٧١-	وضع حد (رواية)	فرانك بيجو	هدى حسين
١٧٢-	حجر الشمس (شعر)	نخبة	محمد محمد الخطابي
١٧٣-	معنى الجمال	ولتر ت. ستيس	إمام عبد الفتاح إمام
١٧٤-	صناعة الثقافة السوداء	إيليس كاشمور	أحمد محمود
١٧٥-	التلفزيون في الحياة اليومية	لورينزو فيلشس	وجيه سمعان عبد المسيح
١٧٦-	نحو مفهوم للاقتصاديات البيئية	توم تيتنبرج	جلال البنا
١٧٧-	أنطون تشيخوف	هنري تروايا	حصه إبراهيم المنيف
١٧٨-	مختارات من الشعر اليوناني الحديث	نخبة من الشعراء	محمد حمدي إبراهيم
١٧٩-	حكايات أيسوب (قصص أطفال)	أيسوب	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٠-	قصة جاويد (رواية)	إسماعيل فصيح	سليم عبد الأمير حمدان
١٨١-	التد الأبي الأمريكي من الثلاثينات إلى الثمانينات	فنسنت ب. ليتش	محمد يحيى
١٨٢-	العنف والنبوة (شعر)	و.ب. بيتس	ياسين طه حافظ
١٨٣-	جان كوكتو على شاشة السينما	رينيه جيلسون	فتحي العشري
١٨٤-	القاهرة: حالة لا تنام	هانز إيندورفر	دسوقي سعيد
١٨٥-	أسفار العهد القديم في التاريخ	توماس تومسن	عبد الوهاب علوب
١٨٦-	معجم مصطلحات هيجل	ميخائيل إنوود	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٧-	الأرضة (رواية)	بُرج علوى	محمد علاء الدين منصور
١٨٨-	موت الأدب	ألفين كرتان	بدر الديب

سعيد القانمي	بول دي مان	السمي والبصيرة: مقالات في بلاغة النقد المعاصر	١٨٩-
محسن سيد فرجاني	كونفوشيوس	محاورات كونفوشيوس	١٩٠-
مصطفى حجازي السيد	الحاج أبو بكر إمام وآخرون	الكلام رأسمال وقصص أخرى	١٩١-
محمود علاوي	زين العابدين المراغي	سياحت نامه إبراهيم بك (ج١)	١٩٢-
محمد عبد الواحد محمد	بيتر أبراهامز	عامل المنجم (رواية)	١٩٣-
ماهر شفيق فريد	مجموعة من النقاد	مختارات من النقد الأنجلو-أمريكي الحديث	١٩٤-
محمد علاء الدين منصور	إسماعيل فصيح	شتاء ٨٤ (رواية)	١٩٥-
أشرف الصباغ	قالتين راسبوتين	المهلة الأخيرة (رواية)	١٩٦-
جلال السعيد الحفناوي	شمس العلماء شبلى النعماني	سيرة الفاروق	١٩٧-
إبراهيم سلامة إبراهيم	إدوين إمري وآخرون	الاتصال الجماهيري	١٩٨-
جمال أحمد الرفاعي وأحمد عبد اللطيف حماد	يعقوب لاندوا	تاريخ يهود مصر في الفترة العثمانية	١٩٩-
فخري لبيب	چيرمي سيبروك	ضحايا التنمية: المقاومة والبدائل	٢٠٠-
أحمد الأنصاري	جوزايا رويس	الجانب الديني للفلسفة	٢٠١-
مجاهد عبد المنعم مجاهد	رينيه ويليك	تاريخ النقد الأدبي الحديث (ج٤)	٢٠٢-
جلال السعيد الحفناوي	ألطاف حسين حالي	الشعر والشاعرية	٢٠٣-
أحمد هويدي	زالمان شازار	تاريخ نقد العهد القديم	٢٠٤-
أحمد مستجير	لويجي لوقا كافاللي-سفورزا	الجنات والشعوب واللغات	٢٠٥-
علي يوسف علي	چيمس جلايك	الهيولية تصنع علماً جديداً	٢٠٦-
محمد أبو العطا	رامون خوتاسنديز	ليل أفريقي (رواية)	٢٠٧-
محمد أحمد صالح	دان أوريان	شخصية العربي في المسرح الإسرائيلي	٢٠٨-
أشرف الصباغ	مجموعة من المؤلفين	السرد والمسرح	٢٠٩-
يوسف عبد الفتاح فرج	سنائي الغزنوي	مثنويات حكيم سنائي (شعر)	٢١٠-
محمود حمدي عبد الغني	جوناثان كلر	فردينان دوسوسير	٢١١-
يوسف عبدالفتاح فرج	مرزبان بن رستم بن شروين	قصص الأمير مرزبان على لسان الحيوان	٢١٢-
سيد أحمد علي الناصري	ريمون فلاور	مصر منذ تدوم نابليون حتى رحيل عبدالناصر	٢١٣-
محمد محيي الدين	أنتوني جيندز	قواعد جديدة للمنهج في علم الاجتماع	٢١٤-
محمود علاوي	زين العابدين المراغي	سياحت نامه إبراهيم بك (ج٢)	٢١٥-
أشرف الصباغ	مجموعة من المؤلفين	جوانب أخرى من حياتهم	٢١٦-
نادية البنهاوي	صمويل بيكيت وهارولد بينتر	مسرحيتان طليعتان	٢١٧-
علي إبراهيم منوفي	خوليو كورتاثان	لعبة الحجلة (رواية)	٢١٨-
طلعت الشايب	كازو إيشجورو	بقايا اليوم (رواية)	٢١٩-
علي يوسف علي	باري پاركر	الهيولية في الكون	٢٢٠-
رفعت سلام	جريجوري جوزدانيس	شعرية كفاقي	٢٢١-
نسيم مجلي	رونالد جراي	فرانز كافكا	٢٢٢-
السيد محمد نفادي	باول فيرابند	العلم في مجتمع حر	٢٢٣-
منى عبدالظاهر إبراهيم	برانكا ماجاس	نمار يوغسلافيا	٢٢٤-
السيد عبدالظاهر السيد	جابريل جارتيا ماركيث	حكاية غريق (رواية)	٢٢٥-
طاهر محمد علي البربري	ديفيد هربت لورانس	أرض المساء وقصائد أخرى	٢٢٦-

السيد عبدالظاهر عبدالله	خوسيه مارييا ديث بوركي	المسرح الإسباني في القرن السابع عشر	٢٢٧-
ماري تيريز عبدالمسيح وخالد حسن	چانيت وولف	علم الجمالية وعلم اجتماع الفن	٢٢٨-
أمير إبراهيم العمري	نورمان كيجان	مازق البطل الوحيد	٢٢٩-
مصطفى إبراهيم فهمي	فرانسواز چاكوب	عن الذباب والفئران والبشر	٢٣٠-
جمال عبدالرحمن	خايمي سالوم بيدال	الرافيل أو الجيل الجديد (مسرحية)	٢٣١-
مصطفى إبراهيم فهمي	توم ستونير	ما بعد المعلومات	٢٣٢-
طلعت الشايب	آرثر هيرمان	فكرة الاضمحلال في التاريخ الغربي	٢٣٣-
فؤاد محمد عكود	ج. سبنسر تريمنجهام	الإسلام في السودان	٢٣٤-
إبراهيم الدسوقي شتا	مولانا جلال الدين الرومي	ديوان شمس تبريزي (ج١)	٢٣٥-
أحمد الطيب	ميشيل شودكفيتش	الولاية	٢٣٦-
عنايات حسين طلعت	روين فيدين	مصر أرض الوادي	٢٣٧-
ياسر محمد جادالله وعربي مدبولي أحمد	تقرير لمنظمة الأنكتاد	العولة والتحرير	٢٣٨-
نادية سليمان حافظ وإيهاب صلاح فايق	جيلا راماز - رايوخ	العربي في الأدب الإسرائيلي	٢٣٩-
صلاح محجوب إدريس	كاي حافظ	الإسلام والغرب وإمكانية الحوار	٢٤٠-
ابتهسام عبدالله	ج. م. كوتزي	في انتظار البرابرة (رواية)	٢٤١-
صبري محمد حسن	وليام إمبسون	سبعة أنماط من الغموض	٢٤٢-
بإشراف: صلاح فضل	ليفي بروفنسال	تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج١)	٢٤٣-
نادية جمال الدين محمد	لاورا إسكييل	الغليان (رواية)	٢٤٤-
توفيق علي منصور	إليزابيتا أديس وآخرون	نساء مقاتلات	٢٤٥-
علي إبراهيم منوفي	جابريل جارتيا ماركيث	مختارات قصصية	٢٤٦-
محمد طارق الشرقاوي	والتر أرمبرست	الثقافة الجماهيرية والحدائق في مصر	٢٤٧-
عبداللطيف عبدالحليم	أنطونيو جالا	حقول عدن الخضراء (مسرحية)	٢٤٨-
رفعت سلام	دراجو شتامبوك	لغة التمزق (شعر)	٢٤٩-
ماجدة محسن أباطة	دومنيك فينك	علم اجتماع العلوم	٢٥٠-
بإشراف: محمد الجوهري	جوردون مارشال	موسوعة علم الاجتماع (ج٢)	٢٥١-
علي بدران	مارجو بدران	رائدات الحركة النسوية المصرية	٢٥٢-
حسن بيومي	ل. أ. سيمينوفا	تاريخ مصر الفاطمية	٢٥٣-
إمام عبد الفتاح إمام	ديف روبنسون وجودي جروفز	أقدم لك: الفلسفة	٢٥٤-
إمام عبد الفتاح إمام	ديف روبنسون وجودي جروفز	أقدم لك: أفلاطون	٢٥٥-
إمام عبد الفتاح إمام	ديف روبنسون وكريس جارات	أقدم لك: ديكارت	٢٥٦-
محمود سيد أحمد	وليم كلي رايت	تاريخ الفلسفة الحديثة	٢٥٧-
عبادة كُحيلة	سير أنجوس فريزر	العُجْر	٢٥٨-
فاروجان كازانجيان	نخبة	مختارات من الشعر الأرمني عبر العصور	٢٥٩-
بإشراف: محمد الجوهري	جوردون مارشال	موسوعة علم الاجتماع (ج٢)	٢٦٠-
إمام عبد الفتاح إمام	زكي نجيب محمود	رحلة في فكر زكي نجيب محمود	٢٦١-
محمد أبو العطا	إواردو مندوتا	مدينة المعجزات (رواية)	٢٦٢-
علي يوسف علي	چون جرين	الكشف عن حافة الزمن	٢٦٣-
لويس عوض	هوراس وشلي	إبداعات شعرية مترجمة	٢٦٤-

٢٦٥-	روايات مترجمة	أوسكار وايلد وصمويل جونسون	لويس عوض
٢٦٦-	مدير المدرسة (رواية)	جلال آل أحمد	عادل عبدالمنعم على
٢٦٧-	فن الرواية	ميلان كونديرا	بدر الدين عروكي
٢٦٨-	ديوان شمس تبريزي (ج٢)	مولانا جلال الدين الرومي	إبراهيم الدسوقي شتا
٢٦٩-	وسط الجزيرة العربية وشرقها (ج١)	وليم چيفور بالجريف	صبرى محمد حسن
٢٧٠-	وسط الجزير العربية وشرقها (ج٢)	وليم چيفور بالجريف	صبرى محمد حسن
٢٧١-	الحضارة الغربية: الفكرة والتاريخ	توماس سى. باترسون	شوقى جلال
٢٧٢-	الأديرة الأثرية فى مصر	سى. سى. والترز	إبراهيم سلامة إبراهيم
٢٧٣-	الاصول الاجتماعية والثقافية لمركبة مراهب فى مصر	جوان كول	عنان الشهاوى
٢٧٤-	السيدة باربارا (رواية)	رومولو جاييجوس	محمود على مكى
٢٧٥-	ت. س. إليوت شاعراً وناقداً وكاتباً مسرحياً	مجموعة من النقاد	ماهر شفيق فريد
٢٧٦-	فنون السينما	مجموعة من المؤلفين	عبدالقادر التمساني
٢٧٧-	الچينات والصراع من أجل الحياة	براين فورد	أحمد فوزى
٢٧٨-	البدايات	إسحاق عظيموف	ظريف عبدالله
٢٧٩-	الحرب الباردة الثقافية	ف.س. سوندرز	طلعت الشايب
٢٨٠-	الأم والنصيب وقصص أخرى	بريم شند وآخرون	سمير عبدالحميد إبراهيم
٢٨١-	الفردوس الأعلى (رواية)	عبد الحليم شرر	جلال الحفناوى
٢٨٢-	طبيعة العلم غير الطبيعية	لويس وولبرت	سمير حنا صادق
٢٨٣-	السهل يحترق وقصص أخرى	خوان رولفو	على عبد الرعوف البمبى
٢٨٤-	هرقل مجنوناً (مسرحية)	يوريبيديس	أحمد عثمان
٢٨٥-	رحلة خواجه حسن نظامى الدهلوى	حسن نظامى الدهلوى	سمير عبد الحميد إبراهيم
٢٨٦-	سياحت نامه إبراهيم بك (ج٢)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
٢٨٧-	الثقافة والعولة والنظام العالمى	أنتونى كنج	محمد يحيى وآخرون
٢٨٨-	الفن الروائى	ديفيد لودج	ماهر البطوطى
٢٨٩-	ديوان منوچهرى الدامغانى	أبو نجم أحمد بن قوص	محمد نور الدين عبدالمنعم
٢٩٠-	علم اللغة والترجمة	جورچ موان	أحمد زكريا إبراهيم
٢٩١-	تاريخ المسرح الإسباني فى القرن العشرين (ج١)	فرانشيسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٢-	تاريخ المسرح الإسباني فى القرن العشرين (ج٢)	فرانشيسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٣-	مقدمة للأدب العربى	روچر آلن	مجدى توفيق وآخرون
٢٩٤-	فن الشعر	بوالر	رجاء ياقوت
٢٩٥-	سلطان الأسطورة	چوزيف كامبل وبيل موريز	بدر الديب
٢٩٦-	مكبث (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بنوى
٢٩٧-	فن النحو بين اليونانية والسريانية	بيونيسيوس ثراكس ويوسف الاهوازى	ماجدة محمد أنور
٢٩٨-	مأساة العبيد وقصص أخرى	نخبة	مصطفى حجازى السيد
٢٩٩-	ثورة فى التكنولوجيا الحيوية	چين ماركس	هاشم أحمد محمد
٣٠٠-	أسطورة بروجيوس فى الأدب الإنجليزى والفرنسى (مج١)	لويس عوض	جمال الجزيرى وبهاء چاهين وإيزابيل كمال
٣٠١-	أسطورة بروجيوس فى الأدب الإنجليزى والفرنسى (مج٢)	لويس عوض	جمال الجزيرى و محمد الجندى
٣٠٢-	أقدم لك: فنجنشتين	چون هيتون وجودى جروثز	إمام عبد الفتاح إمام

٢٠٣-	أقدم لك: بوذا	جين هوب ويورن فان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٢٠٤-	أقدم لك: ماركس	ريوس	إمام عبد الفتاح إمام
٢٠٥-	الجلد (رواية)	كروزيو مالابارته	صلاح عبد الصبور
٢٠٦-	الحماسة: النقد الكانطى للتاريخ	جان فرانسوا ليوتار	نبيل سعد
٢٠٧-	أقدم لك: الشعور	ديفيد بابينو وهوارد سليفا	محمود مكي
٢٠٨-	أقدم لك: علم الوراثة	ستيف چونز وبورين فان لو	ممدوح عبد المنعم
٢٠٩-	أقدم لك: الذهن والمخ	أنجوس جيلاتي وأوسكار زاريت	جمال الجزيري
٢١٠-	أقدم لك: يونج	ماجى هايد ومايكل ماكجنس	محيى الدين مزيد
٢١١-	مقال فى المنهج الفلسفى	ر.ج كولنجود	فاطمة إسماعيل
٢١٢-	روح الشعب الأسود	وليم ديبيويس	أسعد حليم
٢١٣-	أمثال فلسطينية (شعر)	خاير بيان	محمد عبدالله الجعدي
٢١٤-	مارسيل دوشامب: الفن كعدم	چانيس مينيك	هويدا السباعي
٢١٥-	جرامشى فى العالم العربى	ميشيل بروندينو والطاهر لبيب	كاميليا صبحى
٢١٦-	محاكمة سقراط	أى. ف. ستون	نسيم مجلى
٢١٧-	بلاغد	س. شير لايموثا- س. زنيكين	أشرف الصباغ
٢١٨-	الادب الروسى فى السنوات العشر الأخيرة	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٢١٩-	صور دريدا	جايتري سبيفاك وكريستوفر نوريس	حسام نايل
٢٢٠-	لمعة السراج لحضرة التاج	مؤلف مجهول	محمد علاء الدين منصور
٢٢١-	تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج ٢، ج ١)	ليثى برو ثنسال	ياشراف: صلاح فضل
٢٢٢-	وجهات نظر حديثة فى تاريخ الفن الغربى	دبليو يوجين كلينپاور	خالد مقلح حمزة
٢٢٣-	فن الساتورا	تراث يونانى قديم	هانم محمد فوزى
٢٢٤-	اللعب بالنار (رواية)	أشرف أسدى	محمود علاوى
٢٢٥-	عالم الآثار (رواية)	فيليب بوسان	كريستين يوسف
٢٢٦-	المعرفة والمصلحة	يورجين هابرماس	حسن صقر
٢٢٧-	مختارات شعرية مترجمة (ج ١)	نخبة	توفيق على منصور
٢٢٨-	يوسف وزليخا (شعر)	نور الدين عبد الرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٢٢٩-	رسائل عيد الميلاد (شعر)	تد هيوز	محمد عيد إبراهيم
٢٣٠-	كل شىء عن التمثيل الصامت	مارفن شبرد	سامى صلاح
٢٣١-	عندما جاء السردين وقصص أخرى	ستيفن جراى	سامية دياب
٢٣٢-	شهر العسل وقصص أخرى	نخبة	على إبراهيم منوفى
٢٣٣-	الإسلام فى بريطانيا من ١٥٥٨-١٦٨٥	نبيل مطر	بكر عباس
٢٣٤-	لقطات من المستقبل	آرثر كلارك	مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣٥-	عصر الشك: دراسات عن الرواية	ناتالى ساروت	فتحى العشرى
٢٣٦-	متون الأهرام	نصوص مصرية قديمة	حسن صابر
٢٣٧-	فلسفة الولاء	چوزايا روس	أحمد الأنصارى
٢٣٨-	نظرات حائرة وقصص أخرى	نخبة	جلال الحفناوى
٢٣٩-	تاريخ الأدب فى إيران (ج ٢)	إيوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٢٤٠-	اضطراب فى الشرق الأوسط	بيرش بيربروجلو	فخرى لبيب

٣٤١-	قصائد من رلكه (شعر)	راينر ماريا ريلكه	حسن حلمي
٣٤٢-	سلامان وأبسال (شعر)	نور الدين عبدالرحمن الجامي	عبد العزيز يقوش
٣٤٣-	العالم البرجوازي الزائل (رواية)	نادين جورديمر	سمير عبد ربه
٣٤٤-	الموت في الشمس (رواية)	بيتر بالانجيو	سمير عبد ربه
٣٤٥-	الركض خلف الزمان (شعر)	بونه ندائي	يوسف عبد الفتاح فرج
٣٤٦-	سحر مصر	رشاد رشدي	جمال الجزيري
٣٤٧-	الصبية الطائشون (رواية)	چان كوكتو	بكر الحلو
٣٤٨-	المتصوفة الأولون في الأدب التركي (ج١)	محمد فؤاد كوبريلي	عبدالله أحمد إبراهيم
٣٤٩-	دليل القارئ إلى الثقافة الجادة	آرثر والدهورن وآخرون	أحمد عمر شاهين
٣٥٠-	بانوراما الحياة السياحية	مجموعة من المؤلفين	عطية شحاتة
٣٥١-	مبادئ المنطق	چوزايا رويس	أحمد الانصاري
٣٥٢-	قصائد من كفافيس	قسطنطين كفافيس	نعيم عطية
٣٥٣-	الفن الإسلامي في الأندلس: الزخرفة الهندسية	باسيليو يابون مالدونادو	على إبراهيم منوفي
٣٥٤-	الفن الإسلامي في الأندلس: الزخرفة النباتية	باسيليو يابون مالدونادو	على إبراهيم منوفي
٣٥٥-	التيارات السياسية في إيران المعاصرة	حجت مرتجى	محمود علاوي
٣٥٦-	الميراث المر	بول سالم	بدر الرفاعي
٣٥٧-	متون هرمس	تيموثي فريك وبيتر غاندي	عمر الفاروق عمر
٣٥٨-	أمثال الهوسا العامة	نخبة	مصطفى حجازي السيد
٣٥٩-	محاورة بارمنيدس	أفلاطون	حبيب الشاروني
٣٦٠-	أنثروبولوجيا اللغة	أندريه چاكوب ونويلا باركان	ليلى الشرييني
٣٦١-	التصحّر: التهديد والمجابهة	آلان جرينجر	عاطف معتمد وآمال شاو
٣٦٢-	تلميذ بابنبرج (رواية)	هاينرش شبورل	سيد أحمد فتح الله
٣٦٣-	حركات التحرير الأفريقية	ريتشارد چيبسون	صبري محمد حسن
٣٦٤-	حادثة شكسبير	إسماعيل سراج الدين	نجلاء أبو عجاج
٣٦٥-	سأم باريس (شعر)	شارل بودلير	محمد أحمد حمد
٣٦٦-	نساء يركضن مع الذئاب	كلاريسا بنكولا	مصطفى محمود محمد
٣٦٧-	القلم الجريء	مجموعة من المؤلفين	البراق عبدالهادي رضا
٣٦٨-	المصطلح السردى: معجم مصطلحات	چيرالد پرنس	عابد خزندار
٣٦٩-	المرأة في أدب نجيب محفوظ	فوزية العشماوى	فوزية العشماوى
٣٧٠-	الفن والحياة في مصر الفرعونية	كليلا لويت	فاطمة عبدالله محمود
٣٧١-	المتصوفة الأولون في الأدب التركي (ج٢)	محمد فؤاد كوبريلي	عبدالله أحمد إبراهيم
٣٧٢-	عاش الشباب (رواية)	وانغ مينغ	وحيد السعيد عبدالحميد
٣٧٣-	كيف تعد رسالة دكتوراه	أومبرتو إيكو	على إبراهيم منوفي
٣٧٤-	اليوم السادس (رواية)	أندريه شديد	حمادة إبراهيم
٣٧٥-	الخلود (رواية)	ميلان كونديرا	خالد أبو اليزيد
٣٧٦-	الغضب وأحلام السنين (مسرحيات)	چان أنوى وآخرون	إدوار الخراط
٣٧٧-	تاريخ الأدب في إيران (ج٤)	إيوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٣٧٨-	المسافر (شعر)	محمد إقبال	يوسف عبدالفتاح فرج

جمال عبدالرحمن	سنيل باث	٣٧٩- ملك فى الحديقة (رواية)
شيرين عبدالسلام	جونتر جراس	٣٨٠- حديث عن الخسارة
رانيا إبراهيم يوسف	ر. ل. تراسك	٣٨١- أساسيات اللغة
أحمد محمد نادى	بهاء الدين محمد اسفنديار	٣٨٢- تاريخ طبرستان
سمير عبدالحميد إبراهيم	محمد إقبال	٣٨٣- هدية الحجاز (شعر)
إيزابيل كمال	سوزان إنجيل	٣٨٤- القصص التى يحكيها الأطفال
يوسف عبدالفتاح فرج	محمد على بهزادراد	٣٨٥- مشترى العشق (رواية)
ريهام حسين إبراهيم	جانيت تود	٣٨٦- دفاعاً عن التاريخ الأدبى النسوى
بهاء چاهين	چون دن	٣٨٧- أغنيات وسوناتات (شعر)
محمد علاء الدين منصور	سعدى الشيرازى	٣٨٨- مواعظ سعدى الشيرازى (شعر)
سمير عبدالحميد إبراهيم	نخبة	٣٨٩- تفاهم وقصص أخرى
عثمان مصطفى عثمان	إم. فى. روبرتس	٣٩٠- الأرشيقات والمدن الكبرى
منى الدروبي	مايف بينشى	٣٩١- الحافلة الليكبة (رواية)
عبداللطيف عبدالحليم	فرناندو دى لاجرانجا	٣٩٢- مقامات ورسائل أندلسية
زينب محمود الخضيرى	ندوة لويس ماسينيون	٣٩٣- فى قلب الشرق
هاشم أحمد محمد	پول ديفيز	٣٩٤- القوى الأربع الأساسية فى الكون
سليم عبد الأمير حمدان	إسماعيل فصيح	٣٩٥- آلام سياوش (رواية)
محمود علاوى	تقى نجارى راد	٣٩٦- السافاك
إمام عبدالفتاح إمام	لورانس جين وكتى شين	٣٩٧- أقدم لك: نيتشه
إمام عبدالفتاح إمام	فيليب تودى وهوارد ريد	٣٩٨- أقدم لك: سارتر
إمام عبدالفتاح إمام	ديفيد ميروفتش وألن كوركس	٣٩٩- أقدم لك: كامى
باهر الجوهري	ميشائيل إنده	٤٠٠- مومو (رواية)
ممدوح عبد المنعم	زياودن ساردر وآخرون	٤٠١- أقدم لك: علم الرياضيات
ممدوح عبد المنعم	ج. ب. ماك إيفوى وأوسكار زاريت	٤٠٢- أقدم لك: ستيفن هوكنج
عماد حسن بكر	تودور شتورم وجوتفرد كولر	٤٠٣- ربة المطر والملابس تصنع الناس (روايتان)
ظبية خميس	ديفيد إبرام	٤٠٤- تعويذة الحسى
حمادة إبراهيم	أندريه جيد	٤٠٥- إيزابيل (رواية)
جمال عبد الرحمن	مانويلا مانتاناريس	٤٠٦- المستعربون الإسبان فى القرن ١٩
طلعت شاهين	مجموعة من المؤلفين	٤٠٧- الأدب الإشباني المعاصر بأقلام كتابه
عنان الشهاوى	چوان فوشركنج	٤٠٨- معجم تاريخ مصر
إلهامى عمارة	برتراند راسل	٤٠٩- انتصار السعادة
الزواوى بغورة	كارل بوير	٤١٠- خلاصة القرن
أحمد مستجير	چينيفر أكرمان	٤١١- همس من الماضى
بإشراف: صلاح فضل	ليفى بروفنسال	٤١٢- تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج ٢، ج ٢)
محمد البخارى	ناظم حكمت	٤١٣- أغنيات المنفى (شعر)
أمل الصبان	باسكال كازانوفا	٤١٤- الجمهورية العالمية للأداب
أحمد كامل عبدالرحيم	فريدريش دورينمات	٤١٥- صورة كوكب (مسرحية)
محمد مصطفى بدوى	أ. أ. رتشاردز	٤١٦- مبادئ النقد الأدبى والعلم والشعر

٤١٧-	تاريخ النقد الأدبي الحديث (ج٥)	رينيه ويليك	مجاهد عبدالمنعم مجاهد
٤١٨-	سياسات الزمر الحاكمة في مصر العثمانية	چين هاثواي	عبد الرحمن الشيخ
٤١٩-	العصر الذهبي للإسكندرية	چون مارلو	نسيم مجلى
٤٢٠-	مكرو ميجاس (قصة فلسفية)	فولتير	الطيب بن رجب
٤٢١-	الولاء والقيادة في المجتمع الإسلامي الأول	روى متحدة	أشرف كيلاني
٤٢٢-	رحلة لاستكشاف أفريقيا (ج١)	ثلاثة من الرحالة	عبدالله عبدالرازق إبراهيم
٤٢٣-	إسراءات الرجل الطيف	نخبة	وحيد النقاش
٤٢٤-	لوائح الحق ولوامع العشق (شعر)	نور الدين عبدالرحمن الجامي	محمد علاء الدين منصور
٤٢٥-	من طاووس إلى فرح	محمود طلوعى	محمود علاوى
٤٢٦-	الخفافيش وقصص أخرى	نخبة	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٢٧-	بانديراس الطاغية (رواية)	باي إنكلان	ثريا شلبى
٤٢٨-	الخزانة الخفية	محمد هوتك بن داود خان	محمد أمان صافى
٤٢٩-	أقدم لك: هيجل	ليود سبنسر وأندزجى كروز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٠-	أقدم لك: كانط	كرستوفر وانت وأندزجى كليوفسكى	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣١-	أقدم لك: فوكو	كريس هوروكس وزوران جفتيك	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٢-	أقدم لك: ماكياڤلى	پاتريك كيرى وأوسكار زاريت	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٣-	أقدم لك: جويس	ديفيد نوريس وكارل قلنت	حمدي الجابرى
٤٣٤-	أقدم لك: الرومانسية	بونكان هيث وچودى بورهام	عصام حجازى
٤٣٥-	توجهات ما بعد الحداثة	نيكولاس زبرج	ناجى رشوان
٤٣٦-	تاريخ الفلسفة (مج١)	فردريك كويلستون	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٧-	رحالة هندي في بلاد الشرق العربى	شبللى النعمانى	جلال الحفناوى
٤٣٨-	بطلات وضحايا	إيمان ضياء الدين بيبيرس	عايدة سيف الدولة
٤٣٩-	موت المرابى (رواية)	صدر الدين عينى	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٤٠-	قواعد اللهجات العربية الحديثة	كرستن بروسناد	محمد طارق الشرقاوى
٤٤١-	رب الأشياء الصغيرة (رواية)	أرونداتى روى	فخرى لبيب
٤٤٢-	حتشبسوت: المرأة الفرعونية	فوزية أسعد	ماهر جويجاتى
٤٤٣-	اللغة العربية: تاريخها ومستوياتها وتأثيرها	كيس فرستينغ	محمد طارق الشرقاوى
٤٤٤-	أمريكا اللاتينية: الثقافات القديمة	لاوريت سيجورنه	صالح علمانى
٤٤٥-	حول وزن الشعر	پرويز نائل خانلرى	محمد محمد يونس
٤٤٦-	التحالف الأسود	ألكسندر كوكبرن وجيفرى سانت كلير	أحمد محمود
٤٤٧-	ملحمة السيد	تراث شعبى إسبانى	الطاهر أحمد مكى
٤٤٨-	الفلاحون (ميراث الترجمة)	الأب عيروط	محي الدين اللبان ووليم داوود مرقس
٤٤٩-	أقدم لك: الحركة النسوية	نخبة	جمال الجزيرى
٤٥٠-	أقدم لك: ما بعد الحركة النسوية	صوفيا فوكا وريبيكا رايت	جمال الجزيرى
٤٥١-	أقدم لك: الفلسفة الشرقية	ريتشارد أوزبورن وبورن فان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٤٥٢-	أقدم لك: لينين والثورة الروسية	ريتشارد إيجينانزى وأوسكار زاريت	محيى الدين مزيد
٤٥٣-	القاهرة: إقامة مدينة حديثة	چان لوك أرنو	حليم طوسون وفؤاد الدمان
٤٥٤-	خمسون عاماً من السينما الفرنسية	رينيه بريڊال	سوزان خليل

٤٥٥-	تاريخ الفلسفة الحديثة (مج ٥)	فردريك كوبلستون	محمود سيد أحمد
٤٥٦-	لا تنسنى (رواية)	مريم جعفرى	هويدا عزت محمد
٤٥٧-	النساء فى الفكر السياسى الغربى	سوزان موللر أوكين	إمام عبدالفتاح إمام
٤٥٨-	الموريسكيون الأندلسيون	مرثيديس غارثيا أرينال	جمال عبد الرحمن
٤٥٩-	نحو مفهوم لاقتصاديات الموارد الطبيعية	توم تيتنبرج	جلال البنا
٤٦٠-	أقدم لك: الفاشية والنازية	ستوارت هود وليتزا جانستز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦١-	أقدم لك: لكان	داريان ليدر وجودى جروفز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦٢-	طه حسين من الأزهر إلى السوريين	عبدالرشيد الصادق محمودى	عبدالرشيد الصادق محمودى
٤٦٣-	الدولة المارقة	ويليام بلوم	كمال السيد
٤٦٤-	ديمقراطية للقلّة	مايكل بارنتى	حصّة إبراهيم المنيف
٤٦٥-	قصص اليهود	لويس جنزيرج	جمال الرفاعى
٤٦٦-	حكايات حب وبطولات فرعونية	ثيولين فانويك	فاطمة عبد الله
٤٦٧-	التفكير السياسى والنظرة السياسية	ستيفين ديلى	ربيع وهبة
٤٦٨-	روح الفلسفة الحديثة	چوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٤٦٩-	جلال الملوك	نصوص حبشية قديمة	مجدى عبدالرازق
٤٧٠-	الأراضى والجودة البيئية	جارى م. بيرزنسكى وآخرون	محمد السيد الننة
٤٧١-	رحلة لاستكشاف أفريقيا (ج ٢)	ثلاثة من الرحالة	عبد الله عبد الرزاق إبراهيم
٤٧٢-	دون كيخوتى (القسم الأول)	ميجيل دى ثريانتس سايدرا	سليمان العطار
٤٧٣-	دون كيخوتى (القسم الثانى)	ميجيل دى ثريانتس سايدرا	سليمان العطار
٤٧٤-	الأدب والنسوية	يام موريس	سهام عبدالسلام
٤٧٥-	صوت مصر: أم كلثوم	فرچينيا دانيلسون	عادل هلال عنانى
٤٧٦-	أرض الحباب بعيدة: بيرم التونسى	ماريلين بوث	سحر توفيق
٤٧٧-	تاريخ الصين منذ ما قبل التاريخ حتى القرن العشرين	هيلدا هوخام	أشرف كيلانى
٤٧٨-	الصين والولايات المتحدة	ليوشيه شنج و لى شى دونج	عبد العزيز حمدي
٤٧٩-	المقهى (مسرحية)	لاوشه	عبد العزيز حمدي
٤٨٠-	تساي ون جى (مسرحية)	كو موروا	عبد العزيز حمدي
٤٨١-	بردة النبى	روى متحدة	رضوان السيد
٤٨٢-	موسوعة الأساطير والرموز الفرعونية	روبير چاك تيبو	فاطمة عبد الله
٤٨٣-	النسوية وما بعد النسوية	سارة چامبل	أحمد الشامى
٤٨٤-	جمالية التلقى	هانسن روبيرت ياوس	رشيد بنحدو
٤٨٥-	التوبة (رواية)	نذير أحمد الدهلوى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٦-	الذاكرة الحضارية	يان أسمن	عبدالعليم عبدالغنى رجب
٤٨٧-	الرحلة الهندية إلى الجزيرة العربية	رفيع الدين المراد أبادى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٨-	الحب الذى كان وقصائد أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٩-	هُسْرُل: الفلسفة علماً دقيقاً	إدموند هُسْرُل	محمود رجب
٤٩٠-	أسمار البيقاء	محمد قادري	عبد الوهاب علوب
٤٩١-	نصوص قصصية من روائع الأدب الأفرىقى	نخبة	سمير عبد ربه
٤٩٢-	محمد على مؤسس مصر الحديثة	چى فارچيت	محمد رفعت عواد

٤٩٣-	خطابات إلى طالب الصوتيات	هارولد پالمر	محمد صالح الضالع
٤٩٤-	كتاب الموتى: الخروج فى النهار	نصوص مصرية قديمة	شريف الصيفى
٤٩٥-	اللوى	إدوارد تيفان	حسن عبد ربه المصرى
٤٩٦-	الحكم والسياسة فى أفريقيا (ج١)	إكوادو بانولى	مجموعة من المترجمين
٤٩٧-	العلمانية والنوع والنولة فى الشرق الأوسط	نادية العلى	مصطفى رياض
٤٩٨-	النساء والنوع فى الشرق الأوسط الحديث	جوديث تاكر ومارجريت مريودز	أحمد على بدوى
٤٩٩-	تقاطعات: الأمة والمجتمع والنوع	مجموعة من المؤلفين	قيصل بن خضراء
٥٠٠-	فى طفولتى: دراسة فى السيرة الذاتية العربية	تيتز روكى	طلعت الشايب
٥٠١-	تاريخ النساء فى الغرب (ج١)	أرثر جولد هامر	سحر فراج
٥٠٢-	أصوات بديلة	مجموعة من المؤلفين	هالة كمال
٥٠٣-	مختارات من الشعر الفارسى الحديث	نخبة من الشعراء	محمد نور الدين عبدالمنعم
٥٠٤-	كتابات أساسية (ج١)	مارتن هايدجر	إسماعيل المصدق
٥٠٥-	كتابات أساسية (ج٢)	مارتن هايدجر	إسماعيل المصدق
٥٠٦-	ربما كان قديساً (رواية)	أن تيلر	عبدالحميد فهمى الجمال
٥٠٧-	سيدة الماضى الجميل (مسرحية)	بيتر شيفر	شوقى فهم
٥٠٨-	المولوية بعد جلال الدين الرومى	عبدالباقي جلبنارلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٥٠٩-	الفقر والإحسان فى عصر سلاطين المماليك	آدم صبرة	قاسم عبده قاسم
٥١٠-	الأرملة الماكرة (مسرحية)	كارلو جولونونى	عبدالرازق عيد
٥١١-	كوكب مرقع (رواية)	أن تيلر	عبدالحميد فهمى الجمال
٥١٢-	كتابة النقد السينمائى	تيموثى كوريغان	جمال عبد الناصر
٥١٣-	العلم الجسور	تيد أنتون	مصطفى إبراهيم فهمى
٥١٤-	مدخل إلى النظرية الأدبية	جوثان كولر	مصطفى بيومى عبد السلام
٥١٥-	من التقليد إلى ما بعد الحداثة	فدوى مالطى دوجلاس	فدوى مالطى دوجلاس
٥١٦-	إرادة الإنسان فى علاج الإدمان	أرنولد واشنطن وديونا باوندى	صبرى محمد حسن
٥١٧-	نقش على الماء وقصص أخرى	نخبة	سمير عبد الحميد إبراهيم
٥١٨-	استكشاف الأرض والكون	إسحق عظيموف	هاشم أحمد محمد
٥١٩-	محاضرات فى المثالية الحديثة	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٥٢٠-	الولع الفرنسى بمصر من الحلم إلى المشروع	أحمد يوسف	أمل الصبان
٥٢١-	قاموس تراجم مصر الحديثة	أرثر جولد سميث	عبدالوهاب بكر
٥٢٢-	إسبانيا فى تاريخها	أميركو كاسترو	على إبراهيم منوفى
٥٢٣-	الفن الطليطلى الإسلامى والمدجن	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٥٢٤-	الملك لير (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٥٢٥-	موسم صيد فى بيروت وقصص أخرى	دنيس چونسون	نادية رفعت
٥٢٦-	أقدم لك: السياسة البيئية	ستيفن كزول ووليم رانكين	محيى الدين مزيد
٥٢٧-	أقدم لك: كافكا	ديفيد زين ميروفتس وروبرت كرمب	جمال الجزيرى
٥٢٨-	أقدم لك: تروتسكى والماركسية	طارق على وفل إيفانز	جمال الجزيرى
٥٢٩-	بدائع العلامة إقبال فى شعره الأردى	محمد إقبال	حازم محفوظ
٥٣٠-	مدخل عام إلى فهم النظريات التراثية	رينيه جينو	عمر الفاروق عمر

٥٣١-	ما الذي حَدَثَ في «حَدَث» ١١ سبتمبر؟	چاك دريدا	صفاء فتحي
٥٣٢-	المغامرُ والمستشرق	هنري لورنس	بشير السباعي
٥٣٣-	تعلُّم اللغة الثانية	سوزان جاس	محمد طارق الشرقاوى
٥٣٤-	الإسلاميون الجزائريون	سيقرين لوبا	حمادة إبراهيم
٥٣٥-	مخزن الأسرار (شعر)	نظامي الكنجوى	عبدالعزیز بقوش
٥٣٦-	الثقافات وقيم التقدم	صمويل منتجتون ولورانس هاريزون	شوقى جلال
٥٣٧-	للحب والحرية (شعر)	نخبة	عبدالغفار مكاوى
٥٣٨-	النفس والآخر في قصص يوسف الشارونى	كيت دانييلز	محمد الحيدى
٥٣٩-	خمس مسرحيات قصيرة	كاريل تشرشل	محسن مصيلحى
٥٤٠-	توجهات بريطانية - شرقية	السير رونالد ستورس	رؤف عباس
٥٤١-	هى تتخيل وهالوس أخرى	خوان خوسيه مياس	مروة رزق
٥٤٢-	قصص مختارة من الأدب اليوناني الحديث	نخبة	نعيم عطية
٥٤٣-	أقدم لك: السياسة الأمريكية	باتريك بروجان وكريس جرات	وفاء عبدالقادر
٥٤٤-	أقدم لك: ميلانى كلاين	روبرت هنشل وآخرون	حمدى الجابرى
٥٤٥-	يا له من سباق محموم	فرانسيس كريك	عزت عامر
٥٤٦-	ريموس	ت. ب. وايزمان	توفيق على منصور
٥٤٧-	أقدم لك: بارت	فيليب تودى وأن كورس	جمال الجزيرى
٥٤٨-	أقدم لك: علم الاجتماع	ريتشارد أوزيرن ويورن فان لون	حمدى الجابرى
٥٤٩-	أقدم لك: علم العلامات	بول كوبلى وليتاجانز	جمال الجزيرى
٥٥٠-	أقدم لك: شكسبير	نيك جروم وييرو	حمدى الجابرى
٥٥١-	الموسيقى والعولة	سايمون ماندى	سمحة الخولى
٥٥٢-	قصص مثالية	ميجيل دى ثريانتس	على عبد الرؤف البمبى
٥٥٣-	مدخل للشعر الفرنسى الحديث والمعاصر	دانيال لوفرس	رجاء ياقوت
٥٥٤-	مصر فى عهد محمد على	عفاف لطفى السيد مارسوه	عبدالسميع عمر زين الدين
٥٥٥-	الإستراتيجية الأمريكية للقرن الحادى والعشرين	أناتولى أوتكين	أنور محمد إبراهيم ومحمد نصرالدين الجبالى
٥٥٦-	أقدم لك: جان بودريار	كريس هوروكس وزوران جيفتك	حمدى الجابرى
٥٥٧-	أقدم لك: الماركيز دى ساد	ستوارت هود وجراهام كرولى	إمام عبدالفتاح إمام
٥٥٨-	أقدم لك: الدراسات الثقافية	زيودين ساردارويورين فان لون	إمام عبدالفتاح إمام
٥٥٩-	الماس الزائف (رواية)	تشا تشاجى	عبدالحى أحمد سالم
٥٦٠-	صلصلة الجرس (شعر)	محمد إقبال	جلال السعيد الحفناوى
٥٦١-	جناح جبريل (شعر)	محمد إقبال	جلال السعيد الحفناوى
٥٦٢-	بلايين وبلايين	كارل ساجان	عزت عامر
٥٦٣-	ورود الخريف (مسرحية)	خايننتو بينابينتى	صبرى محمدى التهامى
٥٦٤-	عُش الغريب (مسرحية)	خايننتو بينابينتى	صبرى محمدى التهامى
٥٦٥-	الشرق الأوسط المعاصر	ديبورا ج. جيرنر	أحمد عبدالحميد أحمد
٥٦٦-	تاريخ أوروبا فى العصور الوسطى	موريس بيشوب	على السيد على
٥٦٧-	الوطن المغتصب	مايكل رايس	إبراهيم سلامة إبراهيم
٥٦٧-	الأصولى فى الرواية	عبد السلام حيدر	عبد السلام حيدر

٥٦٩-	موقع الثقافة	هومي بابا	ثائر ديب
٥٧٠-	دول الخليج الفارسي	سير روبرت هاي	يوسف الشاروني
٥٧١-	تاريخ النقد الإسباني المعاصر	إيميليا دي ثوليتا	السيد عبد الظاهر
٥٧٢-	الطب في زمن الفراعنة	برونو أليوا	كمال السيد
٥٧٣-	أقدم لك: فرويد	ريتشارد ابيجنانس وأسكار زارتي	جمال الجزيري
٥٧٤-	مصر القديمة في عيون الإيرانيين	حسن بيرنيا	علاء الدين السباعي
٥٧٥-	الاقتصاد السياسي للعولة	نجير وودز	أحمد محمود
٥٧٦-	فكر ثريانتس	أمريكو كاسترو	ناهد العشري محمد
٥٧٧-	مغامرات بينوكيو	كارلو كولودي	محمد قدرى عمارة
٥٧٨-	الجماليات عند كيتس وهنت	أيومي ميزوكوشي	محمد إبراهيم وعصام عبد الرعوف
٥٧٩-	أقدم لك: تشومسكي	چون ماهر وچودي جرونز	محيى الدين مزيد
٥٨٠-	دائرة المعارف الدولية (مج ١)	چون فيزر وپول سيترجز	بإشراف: محمد فتحى عبدالهادى
٥٨١-	الحمقى يموتون (رواية)	ماريو بوزو	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٢-	مرايا على الذات (رواية)	هوشنك كلشيرى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٣-	الجيران (رواية)	أحمد محمود	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٤-	سفر (رواية)	محمود دولت آبادى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٥-	الأمير احتجاج (رواية)	هوشنك كلشيرى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٦-	السينما العربية والأفريقية	ليزييث مالكموس وروى أرمز	سهام عبد السلام
٥٨٧-	تاريخ تطور الفكر الصينى	مجموعة من المؤلفين	عبدالعزیز حمدي
٥٨٨-	أمنحوتب الثالث	أنيس كابرول	ماهر جويجاتى
٥٨٩-	تمبكت العجيبة	فيلكس دييوا	عبدالله عبدالرازق إبراهيم
٥٩٠-	أساطير من الموروثات الشعبية الفنلندية	نخبة	محمود مهدى عبدالله
٥٩١-	الشاعر والمفكر	هوراتيوس	على عبدالقواب على وصلاح رمضان السيد
٥٩٢-	الثورة المصرية (ج ١)	محمد صبرى السوربونى	مجدى عبدالحافظ وعلى كورخان
٥٩٣-	قصائد ساحرة	پول فاليرى	بكر الحلو
٥٩٤-	القلب السمين (قصة أطفال)	سوزانا تامارو	أمانى فوزى
٥٩٥-	الحكم والسياسة فى أفريقيا (ج ٢)	إكوانو بانولى	مجموعة من المترجمين
٥٩٦-	الصحة العقلية فى العالم	روبرت ديجارليه وآخرون	إيهاب عبدالرحيم محمد
٥٩٧-	مسلمو غرناطة	خوليو كاروياروخا	جمال عبدالرحمن
٥٩٨-	مصر وكنعان وإسرائيل	دونالد ريدفورد	بيومى على قنديل
٥٩٩-	فلسفة الشرق	هرداد مهريز	محمود علاوى
٦٠٠-	الإسلام فى التاريخ	برنارد لويس	مدحت طه
٦٠١-	النسوية والمواطنة	ريان قوت	أيمن بكر وسمر الشيشكلي
٦٠٢-	ليوتار: نحو فلسفة ما بعد حداثة	چيمس وليامز	إيمان عبدالعزيز
٦٠٣-	النقد الثقافى	آرثر أيزابجر	وفاء إبراهيم ورمضان بسطاويسى
٦٠٤-	الكوارث الطبيعية (مج ١)	پاتريك ل. أبوت	توفيق على منصور
٦٠٥-	مخاطر كوكبنا المضطرب	إرنست زيبروسكى (الصغير)	مصطفى إبراهيم فهمى
٦٠٦-	قصة البردى اليونانى فى مصر	ريتشارد هاريس	محمود إبراهيم السعدنى
٦٠٧-	قلب الجزيرة العربية (ج ١)	هارى سينت فيلبى	صبرى محمد حسن
٦٠٨-	قلب الجزيرة العربية (ج ٢)	هارى سينت فيلبى	صبرى محمد حسن

الانتخاب الثقافى	أجنر فوج	شوقى جلال	٦٠٩-
العمارة المنجنة	رفائيل لويث جوثمان	على إبراهيم منوفى	٦١٠-
النقد والأيدولوجية	تيرى إيجلتون	فخرى صالح	٦١١-
رسالة النفسية	فضل الله بن حامد الحسينى	محمد محمد يونس	٦١٢-
السياحة والسياسة	كولن مايكل هول	محمد فريد حجاب	٦١٣-
بيت الأقصر الكبير (رواية)	فوزية أسعد	منى قطان	٦١٤-
عرض الأحداث التى وقعت فى بغداد من ١٩١٧ إلى ١٩١٩	أليس بسيرينى	محمد رفعت عواد	٦١٥-
أساطير بيضاء	روبرت يانج	أحمد محمود	٦١٦-
الفولكلور والبحر	هوراس بيك	أحمد محمود	٦١٧-
نحو مفهوم لاقتصاديات الصحة	تشارلز فيلبس	جلال البنا	٦١٨-
مفاتيح أورشليم القدس	ريمون استانبولى	عايدة الباجورى	٦١٩-
السلام الصليبي	توماش ماستناك	بشير السباعى	٦٢٠-
رباعيات الخيام (ميراث الترجمة)	عمر الخيام	محمد السباعى	٦٢١-
أشعار من عالم اسمه الصين	أى تشينغ	أمير نبيه وعبدالرحمن حجازى	٦٢٢-
نوادير جحا الإيرانى	سعيد قانعى	يوسف عبدالفتاح	٦٢٣-
شعر المرأة الأفريقية	نخبة	غادة الطوانى	٦٢٤-
الجرح السرى	چان چينيه	محمد برادة	٦٢٥-
مختارات شعرية مترجمة (ج٢)	نخبة	توفيق على منصور	٦٢٦-
حكايات إيرانية	نخبة	عبدالوهاب علوب	٦٢٧-
أصل الأنواع	تشارلس داروين	مجدى محمود المليجى	٦٢٨-
قرن آخر من الهيمنة الأمريكية	نيقولاس جويات	عزة الخميسى	٦٢٩-
سيرتى الذاتية	أحمد بللو	صبرى محمد حسن	٦٣٠-
مختارات من الشعر الأفريقى المعاصر	نخبة	بإشراف: حسن طلب	٦٣١-
المسلمون واليهود فى مملكة فالنسيا	دولورس برامون	رانيا محمد	٦٣٢-
الحب وفنونه (شعر)	نخبة	حمادة إبراهيم	٦٣٣-
مكتبة الإسكندرية	روى ماكرويد وإسماعيل سراج الدين	مصطفى البهنساوى	٦٣٤-
التبثيت والتكيف فى مصر	جودة عبد الخالق	سمير كريم	٦٣٥-
حج يولنده	جناب شهاب الدين	سامية محمد جلال	٦٣٦-
مصر الخديوية	ف. روبرت هنتز	بدر الرفاعى	٦٣٧-
الديمقراطية والشعر	روبرت بن وارين	فؤاد عبد المطلب	٦٣٨-
فندق الأرق (شعر)	تشارلز سيميك	أحمد شافعى	٦٣٩-
الكسياد	الأميرة أناكومنينا	حسن حبشى	٦٤٠-
برتراند رسل (مختارات)	برتراند رسل	محمد قدرى عمارة	٦٤١-
أقدم لك: داروين والتطور	چوناثان ميلر وبورين ثان لون	ممدوح عبد المنعم	٦٤٢-
سفرنامه حجاز (شعر)	عبد الماجد الدريابادى	سمير عبدالحميد إبراهيم	٦٤٣-
العلوم عند المسلمين	هوارد د. تيرنر	فتح الله الشيخ	٦٤٤-
السياسة الخارجية الأمريكية ومصادرنا الداخلية	تشارلز كجلى ويوجين ويتكوف	عبد الوهاب علوب	٦٤٥-
قصة الثورة الإيرانية	سپهر ذبيح	عبد الوهاب علوب	٦٤٦-

رسائل من مصر	جون نينيه	فتحي العشري	٦٤٧-
بورخيس	بياتريث سارلو	خليل كلفت	٦٤٨-
الخوف وقصص خرافية أخرى	جى دى موباسان	سحر يوسف	٦٤٩-
الدولة والسلطة والسياسة فى الشرق الأوسط	روجر أوين	عبد الوهاب علوب	٦٥٠-
ديليسيبى الذى لا نعرفه	وثائق قديمة	أمل الصبان	٦٥١-
آلهة مصر القديمة	كلود ترونكر	حسن نصر الدين	٦٥٢-
مدرسة الطفاة (مسرحية)	إيريش كستندر	سمير جريس	٦٥٣-
أساطير شعبية من أوزبكستان (ج١)	نصوص قديمة	عبد الرحمن الخميسى	٦٥٤-
أساطير وآلهة	إيزابيل فرانكو	حليم طوسون ومحمود ماهر طه	٦٥٥-
خبز الشعب والأرض الحمراء (مسرحيتان)	ألفونسو ساسترى	ممدوح البستاوى	٦٥٦-
محاكم التفتيش والموريسكيون	مرثيديس غارثيا أرينال	خالد عباس	٦٥٧-
حوارات مع خوان رامون خيمينيث	خوان رامون خيمينيث	صبرى التهامى	٦٥٨-
قصائد من إسبانيا وأمريكا اللاتينية	نخبة	عبد اللطيف عبد الحليم	٦٥٩-
نافذة على أحدث العلوم	ريتشارد فايفيلد	هاشم أحمد محمد	٦٦٠-
روائع أندلسية إسلامية	نخبة	صبرى التهامى	٦٦١-
رحلة إلى الجذور	داسو سالدنيار	صبرى التهامى	٦٦٢-
امراة عادية	ليوسيل كليفتون	أحمد شافعى	٦٦٣-
الرجل على الشاشة	ستيفن كوهان وأنا راى هارك	عصام زكريا	٦٦٤-
عوالم أخرى	بول دافيز	هاشم أحمد محمد	٦٦٥-
تطور الصورة الشعرية عند شكسبير	ولفجانج اتش كليمن	جمال عبد الناصر ومدحت الجيار وجمال جاد الرب	٦٦٦-
الأزمة القادمة لعلم الاجتماع الغربى	ألفن جولدنر	على ليلة	٦٦٧-
ثقافات العمولة	فريدريك چيمسون وماساو ميوشى	ليلى الجبالى	٦٦٨-
ثلاث مسرحيات	وول شوينكا	نسيم مجلى	٦٦٩-
أشعار جوستاف أدولفو	جوستاف أدولفو بىكر	ماهر البطوطى	٦٧٠-
قل لى كم مضى على رحيل القطار؟	چيمس بولوين	على عبد الأمير صالح	٦٧١-
مختارات من الشعر الفرنسى للأطفال	نخبة	إبتهال سالم	٦٧٢-
ضرب الكليم (شعر)	محمد إقبال	جلال الحقناوى	٦٧٣-
ديوان الإمام الخمينى	آية الله العظمى الخمينى	محمد علاء الدين منصور	٦٧٤-
أثينا السوداء (ج٢، مج١)	مارتن برنال	باشراف: محمود إبراهيم السعدنى	٦٧٥-
أثينا السوداء (ج٢، مج٢)	مارتن برنال	باشراف: محمود إبراهيم السعدنى	٦٧٦-
تاريخ الأدب فى إيران (ج١، مج١)	إدوارد جرانفيل براون	أحمد كمال الدين حلمى	٦٧٧-
تاريخ الأدب فى إيران (ج١، مج٢)	إدوارد جرانفيل براون	أحمد كمال الدين حلمى	٦٧٨-
مختارات شعرية مترجمة (ج٢)	وليام شكسبير	توفيق على منصور	٦٧٩-
المدينة الفاضلة (ميراث الترجمة)	كارل ل. بيكر	محمد شفيق غربال	٦٨٠-
هل يوجد نص فى هذا الفصل؟	ستانلى فش	أحمد الشيمى	٦٨١-
نجوم حظر التجوال الجديد (رواية)	بن أوكرى	صبرى محمد حسن	٦٨٢-
سكين واحد لكل رجل (رواية)	تى. م. ألوكو	صبرى محمد حسن	٦٨٣-
الاعمال القصصية الكاملة (أنا كندا) (ج١)	أوراثيو كيروجا	رزق أحمد يهنسى	٦٨٤-

٦٨٥-	الاعمال القصصية الكاملة (الصحراء) (ج٢)	أوراثيو كيروجا	رزق أحمد بهنسى
٦٨٦-	امراة محاربة (رواية)	ماكسين هونج كنجستون	سحر توفيق
٦٨٧-	محبوبة (رواية)	فتانة حاج سيد جوادى	ماجدة العنانى
٦٨٨-	الانفجارات الثلاثة العظمى	فيليب م. دوبر وريتشارد أ. موار	فتح الله الشيخ وأحمد السماحى
٦٨٩-	الملف (مسرحية)	تادووش روجيفيتش	هناء عبد الفتاح
٦٩٠-	محاكم التفتيش فى فرنسا	(مختارات)	رمسيس عوض
٦٩١-	ألبرت أينشتين: حياته وغرامياته	(مختارات)	رمسيس عوض
٦٩٢-	أقدم لك: الوجودية	ريتشارد أيجانسى وأوسكار زاريت	حمدي الجابرى
٦٩٣-	أقدم لك: القتل الجماعى (المحرقة)	حائيم برشيت وآخرون	جمال الجزيرى
٦٩٤-	أقدم لك: بريد	جيف كولنز وبيل مايبلين	حمدي الجابرى
٦٩٥-	أقدم لك: رسل	ديف روبنسون وچودى جروف	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٦-	أقدم لك: روسو	ديف روبنسون وأوسكار زاريت	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٧-	أقدم لك: أرسطو	روبرت ودفين وچودى جروف	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٨-	أقدم لك: عصر التنوير	ليود سبنسر وأندريجى كروز	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٩-	أقدم لك: التحليل النفسى	إيثان وارد وأوسكار زاريت	جمال الجزيرى
٧٠٠-	الكاتب وواقعه	ماريو بارجاس يوسا	بسمة عبدالرحمن
٧٠١-	الذاكرة والحداثة	وليم رود فيثيان	منى البرنس
٧٠٢-	مدونة جريستيان فى الفقه الرومانى (ميراث الترجمة)	جوستينيان	عبد العزيز فهمى
٧٠٣-	تاريخ الأدب فى إيران (ج٢)	إدوارد جرانفيل براون	أمين الشواربى
٧٠٤-	فيه ما فيه	مولانا جلال الدين الرومى	محمد علاء الدين منصور وآخرون
٧٠٥-	فضل الأنام من رسائل حجة الإسلام	الإمام الغزالى	عبدالحميد مذكور
٧٠٦-	الشفرة الوراثية وكتاب التحولات	چونسون ف. يان	عزت عامر
٧٠٧-	أقدم لك: فالتر بنيامين	هوارد كاليجل وآخرون	وفاء عبدالقادر
٧٠٨-	فراغة من؟	دونالد مالكولم ريد	رعوف عباس
٧٠٩-	معنى الحياة	ألفريد أدلر	عادل نجيب بشرى
٧١٠-	الأطفال والتكنولوجيا والثقافة	إيان هاتشبائى وجوموران - إليس	دعاء محمد الخطيب
٧١١-	درة التاج	ميرزا محمد هادى رسوا	هناء عبد الفتاح
٧١٢-	الإلياذة (ج١) (ميراث الترجمة)	هوميروس	سليمان البستانى
٧١٣-	الإلياذة (ج٢) (ميراث الترجمة)	هوميروس	سليمان البستانى
٧١٤-	حديث القلوب (ميراث الترجمة)	لامنيه	حنا صاوه
٧١٥-	سر تقدم الإنكليز السكسونيين (ميراث الترجمة)	إدمون ديمولان	أحمد فتحى زغلول
٧١٦-	جامعة كل المعارف (ج٢)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٧-	جامعة كل المعارف (ج٢)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٨-	جامعة كل المعارف (ج٥)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٩-	مسرح الأطفال: فلسفة وطريقة	م. جولدبرج	جميلة كامل
٧٢٠-	مداخل إلى البحث فى تعلم اللغة الثانية	دونام چونسون	على شعبان وأحمد الخطيب
٧٢١-	فلسفة المتكلمين فى الإسلام (مج١)	ه. أ. ولفسون	مصطفى لبيب عبد الغنى
٧٢٢-	الصفحة وقصص أخرى	يشار كمال	الصفصافى أحمد القطورى

٧٢٣-	تحديات ما بعد الصهيونية	إفرايم نيمنى	أحمد ثابت
٧٢٤-	اليسار القرويدي	بول روبنسون	عبد الريس
٧٢٥-	الاضطراب النفسى	جون فيتكس	مى مقلد
٧٢٦-	الموريسكيون فى المغرب	غيرمو غوثاليس بوسنو	مروة محمد إبراهيم
٧٢٧-	حلم البحر (رواية)	باچين	وحيد السعيد
٧٢٨-	العولة: تدمير العمالة والنمو	موريس آليه	أميرة جمعة
٧٢٩-	الثورة الإسلامية فى إيران	صادق زيباكلام	هويدا عزت
٧٣٠-	حكايات من السهول الأفريقية	أن جاتى	عزت عامر
٧٣١-	النوع: الذكر والأنثى بين التميز والاختلاف	مجموعة من المؤلفين	محمد قدرى عمارة
٧٣٢-	قصص بسيطة (رواية)	إنجو شولتسه	سمير جريس
٧٣٣-	مأساة عطيل (مسرحية)	وليم شيكسبير	محمد مصطفى بدوى
٧٣٤-	بونابرت فى الشرق الإسلامى	أحمد يوسف	أمل الصبان
٧٣٥-	فن السيرة فى العربية	مايكل كوبرسون	محمود محمد مكى
٧٣٦-	التاريخ الشعبى للولايات المتحدة (ج١)	هوارد زن	شعبان مكارى
٧٣٧-	الكوارث الطبيعية (مج٢)	باتريك ل. أبوت	توفيق على منصور
٧٣٨-	مشق من عصر ما قبل التاريخ إلى الدولة الملوكية	جيرار دى جورج	محمد عواد
٧٣٩-	مشق من الإمبراطورية العثمانية حتى الوقت الحاضر	جيرار دى جورج	محمد عواد
٧٤٠-	خطابات السلطة	بارى هندس	مرفت ياقوت
٧٤١-	الإسلام وأزمة العصر	برنارد لويس	أحمد هيكل
٧٤٢-	أرض حارة	خوسيه لاكوادرا	رزق بهنسى
٧٤٣-	الثقافة: منظور داروينى	روبرت أونجر	شوقى جلال
٧٤٤-	ديوان الأسرار والرموز (شعر)	محمد إقبال	سمير عبد الحميد
٧٤٥-	المآثر السلطانية	بيك الدنبلى	محمد أبو زيد
٧٤٦-	تاريخ التحليل الاقتصادى (مج١)	جوزيف أ. شومبيتر	حسن النعيمى
٧٤٧-	الاستعارة فى لغة السينما	تريشور وايتوك	إيمان عبد العزيز
٧٤٨-	تدمير النظام العالمى	فرانسيس بويل	سمير كريم
٧٤٩-	إيكولوجيا لغات العالم	ل.ج. كالفيه	باتسى جمال الدين
٧٥٠-	الإلياذة	هوميروس	بإشراف: أحمد عثمان
٧٥١-	الإسراء والمعراج فى تراث الشعر الفارسى	نخبة	علاء السباعى
٧٥٢-	ألمانيا بين عقدة الذنب والخوف	جمال قارصلى	نمر عارورى
٧٥٣-	التنمية والقيم	إسماعيل سراج الدين وآخرون	محسن يوسف
٧٥٤-	الشرق والغرب	أنا مارى شيمل	عبد السلام حيدر
٧٥٥-	تاريخ الشعر الإسباني خلال القرن العشرين	أندرو ب. ديبكى	على إبراهيم منوفى
٧٥٦-	ذات العيون الساحرة	إنريكي خاردييل بونثيلا	خالد محمد عباس
٧٥٧-	تجارة مكة	باتريشيا كرون	أمال الروبى
٧٥٨-	الإحساس بالعولة	بروس روبنز	عاطف عبد الحميد
٧٥٩-	النثر الأردى	مولوى سيد محمد	جلال الحفناوى
٧٦٠-	الدين والتصور الشعبى للكون	السيد الأسود	السيد الأسود

فاطمة ناعوت	فيرجينيا وولف	٧٦١-	جيوب مثقلة بالحجارة (رواية)
عبدالعال صالح	ماريا سوليداد	٧٦٢-	المسلم عدواً و صديقاً
نجوى عمر	أنريكو بيا	٧٦٣-	الحياة فى مصر
حازم محفوظ	غالب الدهلوى	٧٦٤-	ديوان غالب الدهلوى (شعر غزل)
حازم محفوظ	خواجه مير درد الدهلوى	٧٦٥-	ديوان خواجه الدهلوى (شعر تصوف)
غازى برو و خليل أحمد خليل	تيرى منتش	٧٦٦-	الشرق المتخيل
غازى برو	نسيب سمير الحسينى	٧٦٧-	الغرب المتخيل
محمود فهمى حجازى	محمود فهمى حجازى	٧٦٨-	حوار الثقافات
رندا التشار و ضياء زاهر	فريدريك هتمان	٧٦٩-	أدباء أحياء
صبرى التهامى	بينيتو بيريت جالدوس	٧٧٠-	السيدة بيرفيكتا
صبرى التهامى	ريكاردو جويرالديس	٧٧١-	السيد سيجوندو سومبرا
محسن مصيلحى	إليزابيث رايت	٧٧٢-	بريخت ما بعد الحداثة
بإشراف: محمد فتحى عبدالهادى	جون فيزر و پول ستيرجز	٧٧٣-	دائرة المعارف الدولية (ج٢)
حسن عبد ربه المصرى	مجموعة من المؤلفين	٧٧٤-	الديمقراطية الأمريكية: التاريخ والمرتكات
جلال الحفناوى	نذير أحمد الدهلوى	٧٧٥-	مرأة العروس
محمد محمد يونس	فريد الدين العطار	٧٧٦-	منظومة مصيبت نامه (مج١)
عزت عامر	چيمس إ. ليدسى	٧٧٧-	الانفجار الأعظم
حازم محفوظ	مولانا محمد أحمد و رضا القادري	٧٧٨-	صفوة المديح
سمير عبد الحميد إبراهيم وسارة تاكاهاشى	نخبة	٧٧٩-	خيوط العنكبوت وقصص أخرى
سمير عبد الحميد إبراهيم	غلام رسول مهر	٧٨٠-	من أدب الرسائل الهندية حجاز ١٩٢٠
نبيلة بدران	هدى بدران	٧٨١-	الطريق إلى بكين
جمال عبد المقصود	مارفن كارلسون	٧٨٢-	المسرح المسكون
طلعت السروجى	فيك جورج و پول ويلدنج	٧٨٣-	العولة والرعاية الإنسانية
جمعة سيد يوسف	ديفيد أ. وولف	٧٨٤-	الإساءة للطفل
سمير حنا صادق	كارل ساجان	٧٨٥-	تأملات عن تطور ذكاء الإنسان
سحر توفيق	مارجريت أتوود	٧٨٦-	المذبذبة (رواية)
إيناس صادق	جوزيه بوفيه	٧٨٧-	العودة من فلسطين
خالد أبو اليزيد البلتاجى	ميروسلاف فرنر	٧٨٨-	سر الأهرامات
منى الدروبيى	هاجين	٧٨٩-	الانتظار (رواية)
جيهان العيسوى	مونيك بونتو	٧٩٠-	الفرانكفونية العربية
ماهر جويجاتى	محمد الشيمى	٧٩١-	الطور ومعامل الطور فى مصر القديمة
منى إبراهيم	منى ميخائيل	٧٩٢-	دراسات حول القصص القصيرة لإدريس و محفوظ
رعوف وصفى	جون جريفيثس	٧٩٣-	ثلاث رؤى للمستقبل
شعبان مكاوى	هوارد زن	٧٩٤-	التاريخ الشعبى للولايات المتحدة (ج٢)
على عبد الرعوف البمبى	نخبة	٧٩٥-	مختارات من الشعر الإيبانى (ج١)
حمزة المزينى	نعوم تشومسكى	٧٩٦-	أفاق جديدة فى دراسة اللغة والذهن
طلعت شاهين	نخبة	٧٩٧-	الرؤية فى ليلة معتمة (شعر)
سميرة أبو الحسن	كاترين جيلدر و دافيد جيلدر	٧٩٨-	الإرشاد النفسى للأطفال

٧٩٩-	سلم السنوات	آن تيلر	عبد الحميد فهمي الجمال
٨٠٠-	قضايا في علم اللغة التطبيقي	ميشيل ماكارثي	عبد الجواد توفيق
٨٠١-	نحو مستقبل أفضل	تقرير دولي	بإشراف: محسن يوسف
٨٠٢-	مسلمو غرناطة في الآداب الأوروبية	ماريا سوليداد	شرين محمود الرفاعي
٨٠٣-	التغيير والتنمية في القرن العشرين	توماس باترسون	عزة الخميسي
٨٠٤-	سوسيولوجيا الدين	دانيل ميرفيه-ليجيه وچان بول ويلام	درويش الحلوجي
٨٠٥-	من لا عزاء لهم (رواية)	كانو إيشيجورو	طاهر البربري
٨٠٦-	الطبقة العليا المصرية	ماجدة بركة	محمود ماجد
٨٠٧-	يحي حقي: تشريح مفكر مصري	ميريام كوك	خيرى دومة
٨٠٨-	الشرق الأوسط والولايات المتحدة	ديفيد دابليو ليش	أحمد محمود
٨٠٩-	تاريخ الفلسفة السياسية (ج١)	ليو شتراوس وچوزيف كروپسي	محمود سيد أحمد
٨١٠-	تاريخ الفلسفة السياسية (ج٢)	ليو شتراوس وچوزيف كروپسي	محمود سيد أحمد
٨١١-	تاريخ التحليل الاقتصادي (مج٢)	جوزيف أ. شومبيتر	حسن النعيمي
٨١٢-	نامل العالم: الصورة والأسلوب في الحياة الاجتماعية	ميشيل مافيزولي	فريد الزاهي
٨١٣-	لم أخرج من ليلي (رواية)	أنى إرنو	نورا أمين
٨١٤-	الحياة اليومية في مصر الرومانية	نافثال لويس	آمال الروبي
٨١٥-	فلسفة المتكلمين (مج٢)	هـ. أ. ولفسون	مصطفى لييب عبد الغنى
٨١٦-	العدو الأمريكى	فيليب روجيه	بدر الدين عرودكى
٨١٧-	مائدة أفلاطون: كلام في الحب	أفلاطون	محمد لطفى جمعة
٨١٨-	الحرفيين والتجار في القرن ١٨ (ج١)	أندريه ريمون	ناصر أحمد وباتسى جمال الدين
٨١٩-	الحرفيين والتجار في القرن ١٨ (ج٢)	أندريه ريمون	ناصر أحمد وباتسى جمال الدين
٨٢٠-	هملت (مسرحية) (ميراث الترجمة)	وليم شكسبير	طانيوس أفندى
٨٢١-	هفت بيكر (شعر)	نور الدين عبد الرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٨٢٢-	فن الرباعى (شعر)	نخبة	محمد نور الدين عبد المنعم
٨٢٣-	وجه أمريكا الأسود (شعر)	نخبة	أحمد شافعى
٨٢٤-	لغة الدراما	دافيد برتش	ربيع مفتاح
٨٢٥-	عصر النهضة في إيطاليا (ج١) (ميراث الترجمة)	ياكوب يوكهارت	عبد العزيز توفيق جاويد
٨٢٦-	عصر النهضة في إيطاليا (ج١) (ميراث الترجمة)	ياكوب يوكهارت	عبد العزيز توفيق جاويد
٨٢٧-	امل مطروح: البور والمستوطنون والذين يقضون المظلات	دونالد پ. كول وثرىا تركى	محمد على فرج
٨٢٨-	النظرية النسبية (ميراث الترجمة)	ألبرت أينشتين	رمسيس شحاتة
٨٢٩-	مناظرة حول الإسلام والعلم	إرنست رينان وجمال الدين الأفغانى	مجدى عبد الحافظ
٨٣٠-	رق العشق	حسن كريم بور	محمد علاء الدين منصور
٨٣١-	تطور علم الطبيعة (ميراث الترجمة)	ألبرت أينشتين وليوپولد إنفلد	محمد النادى وعطية عاشور
٨٣٢-	تاريخ التحليل الاقتصادي (ج٢)	چوزيف أ. شومبيتر	حسن النعيمي
٨٣٣-	الفلسفة الألمانية	فرنر شميدرس	محسن الدمرداش
٨٣٤-	كنز الشعر	ذبيح الله صفا	محمد علاء الدين منصور
٨٣٥-	تشيخوف: حياة في صور	بيتر أوربان	علاء عزمى
٨٣٦-	بين الإسلام والغرب	مرثيدس غارثيا	ممدوح البستاوى

عناكب في المصيدة	ناتاليا فيكو	على فهمى عبدالسلام	٨٣٧-
في تفسير مذهب بوش ومقالات أخرى	نعوم تشومسكى	لبنى صبرى	٨٣٨-
أقدم لك: النظرية النقدية	ستيوارت سين وبورين فان لون	جمال الجزيرى	٨٣٩-
الخواتم الثلاثة	جوت هولدا ليسينج	فوزية حسن	٨٤٠-
همت: أمير الدانمارك	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى	٨٤١-
منظومة مصيبت نامه (مج ٢)	فريد الدين العطار	محمد محمد يونس	٨٤٢-
من روائع القصيد الفارسي	نخبة	محمد علاء الدين منصور	٨٤٣-
دراسات في الفقر والعولة	كريمة كريم	سمير كريم	٨٤٤-
غياب السلام	نيكولاس جويات	طلعت الشايب	٨٤٥-
الطبيعة البشرية	ألفريد أدلر	عادل نجيب بشرى	٨٤٦-
الحياة بعد الرأسمالية	مايكل ألبرت	أحمد محمود	٨٤٧-
تاريخ الدولة العربية (ميراث الترجمة)	يوليوس فلهاوزن	عبد الهادي أبو ريذة	٨٤٨-
سونيات شكسبير	وليم شكسبير	بدر توفيق	٨٤٩-
الخيال، الأسلوب، الحداثة	مقالات مختارة	جابر عصفور	٨٥٠-
الطب التجريبي (ميراث الترجمة)	كلود برنار	يوسف مراد	٨٥١-
العلم والحقيقة	ريتشارد دوكنز	مصطفى إبراهيم فهمى	٨٥٢-
العمارة في الأندلس: عمارة المدن والحصون (مج ١)	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى	٨٥٣-
العمارة في الأندلس: عمارة المدن والحصون (مج ٢)	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى	٨٥٤-
فهم الاستعارة في الأدب	جيرارد ستيم	محمد أحمد حمد	٨٥٥-
القضية الموريسكية من وجهة نظر أخرى	فرانثيسكو ماركيث يانو بيانويا	عائشة سويلم	٨٥٦-
نادجا (رواية)	أندريه بريتون	كامل عويد العامري	٨٥٧-
جوهر الترجمة: عبور الحدود الثقافية	ثيو هرمانز	بيومى قنديل	٨٥٨-
السياسة في الشرق القديم	إيف شيمل	مصطفى ماهر	٨٥٩-
مصر وأوروبا	فان بملن	عادل صبحى تكلا	٨٦٠-
الإسلام والمسلمون في أمريكا	جين سميث	محمد الخولى	٨٦١-
بيغاء الكاكادو	أرتور شنيتسلر	محسن الدمرداش	٨٦٢-
لقاء بالشعراء	على أكبر دلفى	محمد علاء الدين منصور	٨٦٣-
أوراق فلسطينية	دورين إنجرامز	عبد الرحيم الرفاعى	٨٦٤-
فكرة الثقافة	تيرى إيجلتون	شوقى جلال	٨٦٥-
رسائل خمس في الأفاق والآنفس	مجموعة من المؤلفين	محمد علاء الدين منصور	٨٦٦-
المهمة الاستوائية (رواية)	ديفيد مايلو	صبرى محمد حسن	٨٦٧-
الشعر الفارسي المعاصر	ساعد باقرى ومحمد رضا محمدى	محمد علاء الدين منصور	٨٦٨-
تطور الثقافة	روبن دونبار وآخرون	شوقى جلال	٨٦٩-
عشر مسرحيات (ج ١)	نخبة	حمادة إبراهيم	٨٧٠-
عشر مسرحيات (ج ٢)	نخبة	حمادة إبراهيم	٨٧١-
كتاب الطاو	لاوتسو	محسن فرجاني	٨٧٢-
معلمون لمدارس المستقبل	تقرير صادر عن اليونسكو	بهاء شاهين	٨٧٣-

طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

رقم الإيداع ١٧٣٩٣ / ٢٠٠٥

